[СПО] СОВРЕМЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

№7
2026

Учредитель и издатель:
ООО «Русайнс»

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

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

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Везиров Тимур Гаджиевич, д-р пед. наук, проф., проф. кафедры методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет
Горшкова Валентина Владимировна, д-р пед. наук, проф., декан факультета культуры, завкафедрой социальной психологии, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов
Дудулин Василий Васильевич, д-р пед. наук, проф., Военная академия Российских войск стратегического назначения
Золотых Лидия Глебовна, д-р филол. наук, проф., завкафедрой современного русского языка, Астраханский государственный университет
Касьянова Людмила Юрьевна, д-р филол. наук, доц., декан факультета филологии и журналистики, Астраханский государственный университет
Клейберг Юрий Александрович, д-р психол. наук, д-р пед. наук, проф., кафедра психологии и педагогики, Тверской государственный университет
Клименко Татьяна Константиновна, д-р пед. наук, проф., проф. кафедры педагогики, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского
Колесникова Светлана Михайловна, д-р филол. наук, проф., гл. науч. сотр., проф. кафедры русского языка, Московский педагогический государственный университет
Крысько Владимир Гаврилович, д-р психол. наук, проф., проф. кафедры рекламы и связей с общественностью, Государственный университет управления
Лейфа Андрей Васильевич, д-р пед. наук, проф., проф. кафедры психологии и педагогики, Амурский государственный университет
Лукьянова Маргарита Ивановна, д-р пед. наук, проф., завкафедрой педагогики и психологии, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования
Моисеева Людмила Владимировна, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., проф. Института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет
Малкина-Пых Ирина Германовна, д-р физ.-мат. наук, проф., проректор по научной работе Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы
Мыскин Сергей Владимирович, доктор филологических наук, доцент, профессор дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет
Панков Федор Иванович, д-р филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
Почебут Людмила Георгиевна, д-р психол. наук, проф., проф. кафедры социальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет
Ребрина Лариса Николаевна, д-р филол. наук, доц., кафедра немецкой и романской филологии, Волгоградский государственный университет
Шелестюк Елена Владимировна, д-р филол. наук, доц., проф. кафедры теоретического и прикладного языкознания, Челябинский государственный университет

Отпечатано в типографии ООО «Русайнс»,
117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2
Формат: А4 *Тираж* 300 экз. *Подписано в печать:* 30.07.2026 *Цена свободная*

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

Содержание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

Психологические барьеры дуального образования студентов СПО в контексте безопасной образовательной среды. Золотых Н.В., Горюнова Е.М., Цыбизова И.В. 8
Сущность и эволюция понятийного аппарата в управлении образованием. Горбоконенко Р.А. 11
Пути интеграции идеологического и политического воспитания в формирование цифровой гражданской грамотности студентов. Айбибула Кадир....14
Адаптация студентов к корпоративной культуре университета. Анзина Т.И., Стрижова Е.В. 18
Взаимодействие образовательных учреждений с производством: зарубежный опыт. Баймурзин Р.Х., Валеева Р.А....21
Современные стратегии педагогического просвещения родителей в условиях цифровизации образования. Балтаев С.Р. 25
Педагогические идеи Всеволода Мейерхольда и их применение в школьном театре для духовно-нравственного развития школьников. Банитмеем Хайдер Абдул Джаббар А.Магед, Александрова Е.А. 30
Оптимизация перечня учебных дисциплин кафедры для удовлетворения запросов реального сектора экономики. Вегера Ж.Г., Слепцов В.В. 33
Проектное управление как средство совершенствования образовательной деятельности в вузе. Денисевич Е.И., Гурьянов Е.В., Карачев С.С., Остриченко Д.С. 36
Современные концепции и подходы в управлении коммуникационной политикой в профессиональных образовательных организациях. Дивянин В.А....39
Роль искусственного интеллекта в трансформации педагогической деятельности в вузе. Евхута О.Н. 43
Педагогическая сущность антиобщественной позиции личности несовершеннолетних осужденных и пути её коррекции. Зорина Н.С. 46
Бережливые технологии управления вузом: опыт и эффекты ассоциации бережливых вузов России. Ибракова А.Н. 49
Восприятие цифровых политических платформ молодёжной аудиторией в контексте стратегических коммуникаций в политике. Коршик А.М. 53
Барьеры, представительство и институциональная поддержка в инклюзивном развитии студенческого лидерства в высшем образовании США. Костюченко К.В. 56
Интеграция среднего профессионального образования в непрерывную образовательную среду технического университета (на примере английского языка). Петрова И.В. 61
Нормативно-правовые основания программ дополнительного образования по сохранению исторической памяти: критический анализ федеральных и региональных требований. Васильева Г.А., Рочняк Е.В. 67
Возможности дополнительного образования в снижении агрессивности подростков. Егорова Е.В., Рязанская М.А., Ерома М.В. 72
Инновационные модели управления международными школами в условиях сочетания глобальных стандартов и локальных ценностей. Султанмуратов А. 76
Приграничный ресурс университета как фактор трансформации востоковедческого образования: концептуальная модель. Шаламова О.О....80
Микробиологический эксперимент как инструмент исследовательской деятельности учащихся. Голубева Е.М. 84

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Наставничество как средство повышения академической успеваемости обучающихся. Бабуркин Н.А. 87
Реализация коррективно-подготовительного аспекта в обучении иностранному языку в контексте применения технологии «дебаты». Барсукова Е.М., Богатов А.А. 91
Педагогические критерии оценки учебных работ студентов, выполненных с использованием генеративного искусственного интеллекта. Вохмянина А.Н. 94
Динамика показателей уровня физической подготовленности хоккеистов-следж ветеранов СВО на этапе начальной подготовки. Гаврилова Е.А., Живодёров А.В., Круглов С.Г. 97
Реформа и практика учебников русского языка в средней школе Китая. Лю Шуайнань, Гао Чуньюй 100
Формирование компетенций публичной презентации на английском языке у студентов неязыковых вузов в процессе проектной деятельности. Шульженко А.А., Герасименко Т.Л., Ермолаева М.Е. 104
Импортозамещение за счет свободно распространяемого программного обеспечения в преподавании дисциплины «Облачные вычисления и сервисы». Герасимова В.Г., Титов В.А., Неделькин А.А., Атаманчук А.С. 108
Моделирование структуры социальной ответственности у бакалавров журналистики и медиа коммуникаций методом проектной деятельности. Дрегер К.Е. 112
Фиджитал-баскетбол как инновационная педагогическая технология в системе физического воспитания студентов вуза: принципы построения и реализация. Дубик И.А. 116
Практико-ориентированная лаборатория как инновационная площадка интеграции педагогических и управленческих дисциплин в спортивном вузе. Землинский Э.В., Майоров О.В. 119
Применение индуктивных и дедуктивных методов в преподавании грамматики иностранного языка. Ковальчук Н.В., Захарова А.А. 123
Компетентностный подход в иноязычном образовании: от теории к практике. Ковальчук Н.В., Мануйлова Н.С. 126
Внеурочная деятельность по основам безопасности и защиты Родины как фактор достижения результативности обучения предмету. Корчагина Т.А. 129
Педагогические возможности обучения китайской иероглифике в работе с подростками группы риска. Кравец Е.Д. 133
Системно-деятельностный подход в обучении иностранному языку в медицинском колледже: роль наставничества в формировании профессиональных компетенций. Крамарова Е.И. 137
Организация лабораторного практикума на уроках биологии при изучении сенсорных систем. Кропова Ю.Г., Саньков Д.Д. 140
Правовые кейсы как дидактический инструмент изучения политической истории в системе СПО. Левина М.С. 144
Ошибки в английском языке, пути их преодоления студентами и использование современных технологий для проверки правописания. Осипян Т.Г., Манукян М.Р., Эздекова Л.Б. 148
Типология психологических барьеров у иностранных студентов при освоении РКИ. Педич Г.Г., Аванесова М.С. 151
Инновации в процессе развития медиаграмотности обучающихся: опыт использования технологии форсайт. Петрова С.А., Бородина Е.Г., Ляус Ю.А., Шубина И.В. 156
Диагностика академической и профессиональной мобильности обучающегося на базе методов прикладной математики. Романов Д.А. 160
Интеграция технологий искусственного интеллекта в обучение культуре страны изучаемого иностранного языка. Сибгатуллина А.А. 165
Использование поликультурного подхода в обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей. Суворова М.А., Наследова А.О. 170
Влияние искусственного интеллекта на формирование языковой личности обучающегося в цифровую эпоху. Халикова Л.Р. 174
Анализ эффективности обучения электромагнитной индукции с использованием виртуальных лабораторий Phet и Vaščák.cz с помощью модели принятия технологий (модели принятия технологий (МОД)). Холиков К., Абдуллаев А., Туракулова Ш., Гаффорова Ш., Каюмова К. 178
Методика преподавания английского языка, направленная на формирование у студентов навыков работы с аутентичными правовыми текстами англосаксонской правовой системы. Шумахова З.Н., Лазаренко Т.В., Щербинина Н.С., Чеботарева И.Ю. 182
Диверсификация дидактических подходов в учебно-методическом комплексе по гидрометеорологическому обеспечению судовождения: теория и практика. Шарифуллин Р.Р. 185

Цифровые двойники в высшей школе. Герасимова В.Г., Романова Ю.Д., Меламуд М.Р. 189

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Формирование профессиональной идентичности и духовно-нравственных ориентиров у курсантов образовательных организаций МВД России. Абдуова Р.Ю. 193
Компьютерные технологии математических исследований в подготовке бакалавров прикладной математики. Агапова Е.Г. 196
Роль психолого-педагогической подготовки в формировании профессиональной компетентности врача. Алексеев М.В. 201
Специфика преподавания педагогики и психологии в медицинском вузе: цели, задачи, содержание. Алексеев М.В. 205
Модель развития профессиональной компетентности будущих учителей начального образования на основе искусственного интеллекта. Артикова Н.Ш. 209
Трансформация профессиональной роли дизайнера в условиях интеграции нейросетей. Базаева Е.Б. 213
Сетевое взаимодействие между колледжами как педагогическое условие реализации федерального проекта «профессионалитет». Баймурзин Р.Х. 216
Естественно-научное образование как ресурс профессионального самоопределения учащихся. Бердникова Е.Г., Бойчук И.В. 220
Цифровые платформы профориентации как средство трансляции традиционных российских ценностей молодежи новых регионов. Богдан М.С. 224
Квалификационная дифференциация содержания профессиональной переподготовки врача-косметолога и медицинской сестры по косметологии в типовых программах 2026 года. Ботин-Маевски Р.С. 229
Критериальная модель оценивания профессиональной готовности медицинской сестры по косметологии по итогам профессиональной переподготовки. Ботин-Маевски Р.С. 234
Особенности формирования готовности студентов факультета физической культуры и спорта вуза к будущей профессиональной деятельности. Ван Линфей. 239
Роль беседы врача и пациента в профессиональной медицинской коммуникации. Винокурова Ю.А. 242
Интеграция иммерсивных технологий в контекстное обучение для формирования профессионально-значимых качеств социальных работников. Голенков А.В. 247
Педагогическое сопровождение формирования компетенций и цифровая среда как фактор развития социальных работников в рамках СПО. Голенков А.В. 251
Практико-ориентированные задания в цифровом формате при подготовке инженеров-экологов. Медведева О.А., Гейко А.П. 255
Планирование и осуществление программ маркетинговых коммуникаций в профессиональных образовательных организациях. Дивянин В.А. 259
Периодизация как системный подход планирования тренировочного процесса в армрестлинге. Живодёров А.В., Гаврилова Е.А. 263
Специфика образовательной среды развития профессионализма молодых педагогов организаций среднего профессионального образования. Жигулёв Г.О. 266
Диагностика коммуникативной компетенции педагогических работников. Звонников В.И., Чернышов С.В., Ершов А.Г., Сагалаева И.Ю. 269
Современные вызовы профессиональной переподготовки кадров в сфере физической культуры и спорта. Землинский Э.В. 274
Готовность будущих учителей к преодолению факторов риска снижения образовательных результатов обучающихся: функциональная модель. Исупова Е.В. 278
Практико-ориентированные методы обучения как составляющие компетентностного подхода в профессиональной подготовке китайских специалистов музыкально-педагогического направления. Лю Цзихань 283
Применение рефлексивных практик в процессе личностно-профессионального развития студентов-музыкантов в Китае. Лян Янь 288
Ресурсный потенциал акме-наставничества в достижении высокого уровня личностно-профессионального развития. Макарова Т.П. 293
Профессиональная готовность будущего преподавателя русского языка как иностранного: комплексная оценка в условиях педагогического конкурса. Малышев С.В. 296
Физическая подготовка нападающего волейболиста как фактор повышения эффективности соревновательной деятельности. Мнажов К.К. 299
К вопросу о формировании профессиональных компетенций бакалавров направления «прикладная –информатика». Пискунова Т.Г. 302
Основы виктимологии в противодействии буллингу и травле в учебном коллективе. Плещенко А.Н. 307
Опыт внедрения дисциплины «Введение в специализацию» в рамках трансформации медицинского педиатрического образования в Самарском государственном медицинском университете. Порецкова Г.Ю., Емельянова О.Н. 311
Профессиональная готовность учащихся спортивных колледжей к педагогическому взаимодействию с детьми: сущность, структура и критерии сформированности. Савченко В.В. 314
Стратегическое лидерство директора как точка опоры для устойчивого развития школы через видение, управление и вовлечённость команды. Свириденко С.А. 318
Профессиональное мастерство современного преподавателя вуза: теоретические основания и эмпирическая динамика студенческих оценок. Ускова Н.Г., Анисимова В.А., Грибков А.М. 323
Единая модель профориентации как инструмент формирования готовности к профессиональному самоопределению обучающихся. Фролова С.Л. 328
Социально-психологическая готовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Фролова С.В., Марченко Е.С 332
Корпоративное обучение: генезис, современное состояние и тенденции развития в авиационных учебных центрах. Хромов С.С. 336
Теоретические подходы к развитию коммуникативной компетентности будущих дирижёров в образовательной практике КНР. Ху Сяолинь. 340
Сравнительный анализ готовности будущих учителей начального образования к интеграции искусственного интеллекта в образовательном процессе. Худайкулова Ф.Б. 344
Профессиональная подготовка сотрудников ФСИН России к работе с системами искусственного интеллекта: компетентностная модель и правовые основания. Царькова Е.Г. 348
Педагогические принципы и ограничения применения адаптивных диалоговых тренажеров в дополнительном профессиональном образовании сотрудников ФСИН России. Царькова Е.Г. 351
Дидактический потенциал цифровых образовательных платформ для формирования компетенций образования в интересах устойчивого развития будущих педагогов-психологов. Черная В.В. 354
Формирование бдительности при взаимодействии с социальными сетями и другими интернет ресурсами у курсантов Сибирской пожарно-спасательной академии в ходе учебно-воспитательного процесса. Чёрный С.П., Савин А.П. 358
Личностный выбор гимнасток в критических ситуациях: модель педагогических условий и её экспертная валидизация. Шевченко Е.Д. 361
Некоторые аспекты профессиональной компетентности курсантов МВД России к деятельности в особых условиях. Шевченко Г.В. 365

НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Модель совершенствования организации уроков родного языка и грамотности чтения в начальных классах на основе креативной образовательной среды. Абдуллаева У.Т. 370
Музыкальное экспериментирование со звуком в дошкольной образовательной организации. Александрова Ю.Е., Куланина И.Н. .375
Индивидуализация обучения лексике английского языка в системе основного общего образования на основе цифровой диагностики учебных результатов. Антоневич Т.В. 377
Микромодульная организация как средство формирования лексических навыков учащихся основной школы. Антоневич Т.В. ..381
Теоретический анализ формирования мотивации у учителей иностранного языка в общеобразовательных организациях. Власов В.С. 386
Влияние занятий шахматами и физическими упражнениями на психофизическое развитие детей 5-6 лет. Голиков Д.С. 390
Особенности развития воображения младших школьников. Никитина В.В., Лёвина Т.Н. 394
Цифровые педагогические технологии, способствующие интериоризации игровой мотивации школьников в самодисциплину. Радевский А.В. 398
Применение интерактивных математических сред при изучении геометрии в школе. Сабанцева П.М., Кисарова М.Ю., Бысь А.О., Кухарь М.С., Тулисова Е.Е. 403

Организация внеурочной работы по ботанике на базе кванториума как фактор развития познавательной активности обучающихся 7 класса. Трифонова Т.М., Помазенко А.А. 407
Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях совместной со сверстниками деятельности. Марченко Е.С., Фролова С.В., Безводнова М.С....412

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Эффективность логопедических технологий в коррекции дыхательных нарушений у дошкольников с дизартрией. Реутова А.В. 415

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Конфликт традиции и личностного самоопределения в романе П.Н. Лукницкого «Ниссо». Абдулхакова Н.А. 418
Варианты экспликации внутренней структуры лексем японского языка в переводе на русский язык (на материале переводных японско-русских текстов). Баврин А.В....422
Сопоставительная характеристика японских предложений с субстантивацией и их переводов на русский язык (на материале параллельных текстов). Баврин А.В. 426
Территориальное письмо и конструирование идентичности русской эмигрантской литературы в Китае в перспективе литературной географии. Ван Луяо, Гао Чуньюй, Чэн Сыци....430
Социолингвистический аспект доверия к системам генеративного искусственного интеллекта. Дмитриева Е.И., Куница С.А., Степанян Л.М., Черненькая М.Е. 434
Лингводидактическая среда как средство формирования профессионально-коммуникативной компетенции у обучающихся СПО. Дорогавцева Н.П. 437
Байопик и историческая правда: журналистская проверка фактов в фильмах «основано на реальных событиях». Дударев Е.И. 441
Живопись в фокусе поэтического текста. Елина Е.А....443
Эволюция понятия дискурса и его реализация в рекламной коммуникации (на материале прагматического потенциала клише). Еничева А.И. 447
Графовое представление русскоязычных финансовых новостей: архитектура и методы многоцелевого анализа. Романова Е.В., Жаров А.М. 451
Психолингвистические механизмы синхронного перевода. Жукова Е.М. 454
Жанровое своеобразие очерков С.Я. Елпатьевского «Василий Михайлович Соболевский (воспоминания)» и В.Г. Короленко «эпизод» (памяти В.М. Соболевского)». Зотов Н.В. 457
Эпитеты как средство изображения героев в башкирском эпосе и русских народных сказках. Карабаева А.И. 462
Мифопоэтическое пространство М. Зенкевича (роман «Мужицкий сфинкс»). Колядич Т.М. 465
Анализ стилей китайской скорописи: механика письма и прикладное значение в работе переводчика. Кочелорова С.А., Крестинина А.М. 470
Цифровое лингвистическое смещение и проблема воспроизведения мексиканского национального варианта испанского языка большими языковыми моделями. Кравец А.А. 474
Дискурс власти в романах В. Набокова «Камера обскура» и «Отчаяние». Кукус А.С. 478
Древнерусский литературный язык: полемика С.П. Обнорского и Д.С. Лихачева и ее современное прочтение. Курепин С.В. 481
Рецепция российских товаров в Китае (на примере публикаций на китайском языке). Зорина М.Е., Лалетин А.А. 486
Особенности средств выразительности в комментариях в интернет-СМИ. Луговская М.Ю., Цао Юйчен 490
Лингвопрагматические стратегии адаптации культурно-маркированной лексики в международном рекламном дискурсе: переводческий и нейромаркетинговый аспекты. Мирзаева С.Р....493
Лексические трудности военно-политического перевода устных выступлений политиков с итальянского на русский язык на примере палестино-израильского конфликта. Муллина А.Р. 497
Специфика устной речи итальянских политиков как фактор, влияющий на устный перевод. Муллина А.Р....501
Безэквивалентная и фоновая лексика в обучении русскому языку как иностранному и неродному. Нагога О.В. 504
Лингвокультурные различия в вербализации концепта ФУТБОЛ в Великобритании и США и их репрезентация в англоязычной спортивной драмеди «Тед Ласссо» /Ted Lasso/. Нерсисян Э.А., Минова М.В., Федорова А.В., Дробышева Е.И. 507
Конструирование «детскости» через языковые средства: характерные черты англоязычной речи персонажей-детей в современных американских анимационных фильмах. Новикова А.К., Минова М.В., Соколова Е.И. 512
Влияние научного наследия представителя русского зарубежья XX века Н.А. Ганца на развитие педагогической компаративистики. Поляков К.К., Федотова О.Д. 517
Темпоральная фрагментация в нелинейном повествовании (на материале романа Ф. Арамбуру «Родина» и его адаптаций). Рогожникова Н.В. 522
У истоков «Человеческой панорамы» Назыма Хикмета (к вопросу об освещении истории и исторического процесса в произведениях мировой литературы). Демидова А.Р., Свирин Г.Т. 527
Реконструкция потребительских предпочтений в цифровой речевой среде: индуктивный анализ лингвокультурных фреймов методами ИИ. Семин В.М. 531
Политическая реклама в социальных сетях: коммуникативные стратегии манипуляции для формирования и коррекции политической позиции молодежи. Суетинов А.А. 536
Художественное своеобразие романа братьев Стругацких «Обитаемый остров». Фу Даньян, Фэн Сяоцин....540
Трансформация орфического мифа в поэтическом творчестве В.Ф. Ходасевича: от теургии к богочеловечеству. Чэнь Чэн, Тань Чжао....544
Лингвистические параметры литературной кинематографичности в повести В.П. Некрасова «В окопах Сталинграда». Шальнова Д.А. 548
Роль переводческих трансформаций при передаче речевого воздействия в политическом дискурсе. Шерстнева И.В. 552
Особенность текста китайского комикса «Путешествие на Запад», его семиотическая структура. Шохин А.Е., Браженская Н.Е. 557
Педагогические аспекты применения эмоционального интеллекта при работе с юридическими текстами на учебных дисциплинах языкового цикла обучающихся вузов МВД России. Шунякова О.В., Багрецов Д.Н. 561

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Интеграция прикладной физической и психолого-педагогической подготовки как основа профессиональной надежности сотрудников ГПС МЧС России. Дементьев М.Ю., Лесковский А.А., Нестеров А.В....565
Технологии искусственного интеллекта как фактор формирования новой системной конфигурации российского профессионального образования. Шолохов А.В., Сердюкова Ю.А., Тимофеенко В.А. 569

CONTENTS

TOPICAL ISSUES IN EDUCATION. MODERN APPROACHES

Psychological Barriers to Dual Education for Secondary Vocational Students in the Context of a Safe Educational Environment. Zolotykh N.V., Goryunova E.M., Tsybizova I.V. 8

The Essence and Evolution of the Conceptual Framework in Education Management. Gorbokonenko R.A. 11

Ways to Integrate Ideological and Political Education in Developing Students' Digital Civic Literacy. Aibibula Kadir. 14

Adapting Students to the Corporate Culture of the University. Anzina T.I., Strizhova E.V. 18

Interaction between Educational Institutions and Industry: International Experience. Baimurzin R.Kh., Valeeva R.A. 21

Modern Strategies for Pedagogical Education of Parents in the Context of Digitalization of Education. Baltayev S.R. 25

Vsevolod Meyerhold's Pedagogical Ideas and Their Application in School Theater for the Spiritual and Moral Development of Schoolchildren. Banitmeem Haider Abdul Jabbar A. Maged, Aleksandrova E.A. 30

Optimization of the Department's List of Academic Disciplines to Meet the Demands of the Real Economy. Vegera Zh.G., Sleptsov V.V. 33

Project Management as a Means of Improving Educational Activities at the University. Denisevich E.I., Guryanov E.V., Karachev S.S., Ostrichenko D.S. 36

Modern Concepts and Approaches to Managing Communication Policy in Professional Educational Organizations. Divyanin V.A. 39

The Role of Artificial Intelligence in Transforming Pedagogical Activities at the University. Evkhuta O.N. 43

The Pedagogical Essence of the Antisocial Personality Position of Juvenile Convicts and Ways to Correct It. Zorina N.S. 46

Lean University Management Technologies: The Experience and Effects of the Association of Lean Universities of Russia. Ibrakova, A.N. 49

Perception of Digital Political Platforms by Young Audiences in the Context of Strategic Political Communications. Korshik, A.M. 53

Barriers, Representation, and Institutional Support in the Inclusive Development of Student Leadership in US Higher Education. Kostyuchenko, K.V. 56

Integration of Secondary Vocational Education into the Continuous Educational Environment of a Technical University (using English as an Example). Petrova, I.V. 61

Regulatory Framework for Continuing Education Programs for Preserving Historical Memory: A Critical Analysis of Federal and Regional Requirements. Vasilyeva, G.A., Rochnyak, E.V. 67

Potential for Continuing Education in Reducing Aggression in Adolescents. E.V. Egorova, M.A. Ryazanskaya, M.V. Eroma 72

Innovative Models of International School Management in the Context of Combining Global Standards and Local Values. Sultanmuratov A. 76

The University's Cross-Border Resource as a Factor in Transforming Oriental Studies Education: A Conceptual Model. Shalamova O. O. 80

Microbiological Experiment as a Tool for Student Research. Golubeva E. M. 84

TEACHING AND EDUCATION METHODOLOGY

Mentoring as a Means of Improving Students' Academic Performance. Baburkin N. A. 87

Implementation of the Remedial-Preparatory Aspect in Foreign Language Teaching in the Context of Using the "Debate" Technology. Barsukova E. M., Bogatov A. A. 91

Pedagogical Criteria for Assessing Student Academic Work Completed Using Generative Artificial Intelligence. Vokhmyanina A. N. 94

Dynamics of Physical Fitness Indicators of Veteran Sledge Hockey Players of the North Caucasus Military District during the Initial Training Stage. Gavrilova E.A., Zhivodyorov A.V., Kruglov S.G. 97

Reform and Practice of Russian Language Textbooks in Secondary Schools in China. Liu Shuainan, Gao Chunyu 100

Developing Public Presentation Competencies in English in Students of Non-Linguistic Universities through Project-Based Activities. Shulzhenko A.A., Gerasimenko T.L., Ermolaeva M.E. 104

Import Substitution Using Open Source Software in Teaching Cloud Computing and Services. Gerasimova V.G., Titov V.A., Nedelkin A.A., Atamanchuk A.S. 108

Modeling the Structure of Social Responsibility in Bachelor's Degrees in Journalism and Media Communications Using Project-Based Activities. Dreger K.E. 112

Phygital Basketball as an Innovative Pedagogical Technology in the System of Physical Education of University Students: Principles of Design and Implementation. Dubik, I.A. 116

A Practice-Oriented Laboratory as an Innovative Platform for Integrating Pedagogical and Management Disciplines in a Sports University. Zemlinsky, E.V., Mayorov, O.V. 119

Using Inductive and Deductive Methods in Teaching Foreign Language Grammar. Kovalchuk, N.V., Zakharova, A.A. 123

A Competency-Based Approach in Foreign Language Education: From Theory to Practice. Kovalchuk, N.V., Manuilova, N.S. 126

Extracurricular Activities on the Fundamentals of Homeland Security and Defense as a Factor in Achieving Learning Effectiveness. Korchagina, T.A. 129

Pedagogical Potential of Teaching Chinese Characters with At-Risk Adolescents. Kravets, E.D. 133

A System-Activity Approach to Teaching Foreign Languages in a Medical College: The Role of Mentoring in Developing Professional Competencies. Kramarova E.I. 137

Organization of Laboratory Workshops in Biology Lessons for Studying Sensory Systems. Kropova Yu.G., Sankov D.D. 140

Legal Cases as a Didactic Tool for Studying Political History in the Secondary Vocational Education System. Levina M.S. 144

Errors in English, Ways Students Can Overcome Them, and the Use of Modern Technologies for Spelling Checking. Osipyan T.G., Manukyan M.R., Ezdekova L.B. 148

Typology of Psychological Barriers in International Students Learning Russian as a Foreign Language. Pedich G.G., Avanesova M.S. 151

Innovations in Developing Students' Media Literacy: Experience with Foresight Technology. Petrova S.A., Borodina E.G., Lyaus Yu.A., Shubina I.V. 156

Diagnosing Student Academic and Professional Mobility Using Applied Mathematics Methods. Romanov D.A. 160

Integrating Artificial Intelligence Technologies into Teaching the Culture of the Country of the Studied Foreign Language. Sibgatullina A.A. 165

Using a Multicultural Approach in Teaching English to Students Majoring in Non-Linguistic Majors. Suvorova M.A., Nasledova A.O. 170

The Impact of Artificial Intelligence on the Development of Students' Linguistic Identity in the Digital Age. Khalikova L.R. 174

Analysis of the Effectiveness of Teaching Electromagnetic Induction Using the Phet and Vaščák.cz Virtual Laboratories Using the Technology Acceptance Model (TAM). Kholikov K., Abdullaev A., Turakulova Sh., Gafforova Sh., Kayumova K. 178

English Language Teaching Methods Aimed at Developing Students' Skills in Working with Authentic Legal Texts of the Anglo-Saxon Legal System. Shumakhova Z.N., Lazarenko T.V., Shcherbinina N.S., Chebotareva I.Yu. 182

Diversification of Didactic Approaches in the Educational and Methodological Complex on Hydrometeorological Support for Navigation: Theory and Practice. Sharifullin R.R. 185

Digital Twins in Higher Education. Gerasimova V.G., Romanova Yu.D., Melamud M.R. 189

PROFESSIONAL EDUCATION

Formation of Professional Identity and Spiritual and Moral Guidelines in Cadets of Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Abduova R.Yu. 193

Computer Technologies for Mathematical Research in the Training of Bachelors of Applied Mathematics. E.G. Agapova. 196

The Role of Psychological and Pedagogical Training in the Development of Physician's Professional Competence. M.V. Alekseev. 201

Specifics of Teaching Pedagogy and Psychology in Medical Schools: Goals, Objectives, and Content. M.V. Alekseev. 205

A Model for Developing Professional Competence of Future Primary Education Teachers Based on Artificial Intelligence. N.Sh. Artikova. 209
Transformation of the Professional Role of a Designer in the Context of Neural Network Integration. E.B. Bazaeva. 213
Network Interaction between Colleges as a Pedagogical Condition for the Implementation of the Federal Project "Professionalism." R.Kh. Baimurzin. 216
Natural Science Education as a Resource for Students' Professional Self-Determination. E.G. Berdnikova, I.V. Boychuk. 220
Digital career guidance platforms as a means of communicating traditional Russian values to young people in new regions. Bogdan, M.S. 224
Qualification differentiation of the content of professional retraining for cosmetologists and cosmetology nurses in standard programs for 2026. Botin-Maevsky, R.S. 229
Criteria-based model for assessing the professional readiness of cosmetology nurses following professional retraining. Botin-Maevsky, R.S. 234
Characteristics of developing students' readiness for future professional activities in the Faculty of Physical Education and Sports of a university. Wang Linfei. 239
The role of doctor-patient conversation in professional medical communication. Vinokurova, Yu.A. 242
Integration of immersive technologies into contextual learning to develop professionally significant qualities in social workers. Golenkov, A.V. 247
Pedagogical Support for Competency Development and the Digital Environment as a Factor in the Development of Social Workers in Secondary Vocational Education. Golenkov A.V. 251
Practice-Oriented Assignments in Digital Format in the Training of Environmental Engineers. Medvedeva O.A., Geiko A.P. 255
Planning and Implementing Marketing Communications Programs in Vocational Educational Organizations. Divyanin V.A. 259
Periodization as a Systems Approach to Planning the Training Process in Arm Wrestling. Zhivodyorov A.V., Gavrilova E.A. 263
Specifics of the Educational Environment for the Development of Professionalism in Young Teachers of Secondary Vocational Education Organizations. Zhigulev G.O. 266
Diagnostics of Communicative Competence of Teaching Staff. Zvonnikov V.I., Chernyshov S.V., Ershov A.G., Sagalaeva I.Yu. 269
Modern Challenges of Professional Retraining of Personnel in Physical Education and Sports. Zemlinsky, E.V. 274
Readiness of Future Teachers to Overcome Risk Factors of Declining Student Academic Outcomes: A Functional Model. Isupova, E.V. 278
Practice-Oriented Teaching Methods as Components of a Competency-Based Approach in the Professional Training of Chinese Music and Education Specialists which direction. Liu Jihan 283
Application of Reflective Practices in the Process of Personal and Professional Development of Music Students in China. Liang Yan 288
The Resource Potential of Acme Mentoring in Achieving a High Level of Personal and Professional Development. Makarova T.P. 293
Professional Readiness of Future Teachers of Russian as a Foreign Language: A Comprehensive Assessment in the Context of a Pedagogical Competition. Malyshev S.V. 296
Physical Fitness of Volleyball Attackers as a Factor in Improving Competitive Performance. Mnazhov K.K. 299
On the Development of Professional Competencies of Bachelor's Degree Students Majoring in Applied Computer Science. Piskunova T.G. 302
Fundamentals of Victimology in Combating Bullying and Harassment in the Academic Community. Pleshchenko A.N. 307
Experience of Implementing the Course "Introduction to Specialization" as Part of the Transformation of Medical Pediatric Education at Samara State Medical University. Poretskova G.Yu., Yemelyanova O.N. 311
Professional Readiness of Sports College Students for Pedagogical Interaction with Children: Essence, Structure, and Criteria of Development. Savchenko V.V. 314
The Principal's Strategic Leadership as a Support Point for Sustainable School Development through Vision, Management, and Team Engagement. Sviridenko S.A. 318
Professional Mastery of a Modern University Teacher: Theoretical Foundations and Empirical Dynamics of Student Assessments. Uskova N.G., Anisimova V.A., Gribkov A.M. 323
A Unified Model of Career Guidance as a Tool for Developing Students' Readiness for Professional Self-Determination. Frolova S.L. 328
Socio-psychological readiness of teachers for professional activity in the context of inclusive education. Frolova S.V., Marchenko E.S. 332
Corporate Training: Genesis, Current Status, and Development Trends in Aviation Training Centers. Khromov, S.S. 336
Theoretical Approaches to Developing Communicative Competence of Future Conductors in Chinese Educational Practice. Hu, Xiaolin. 340
Comparative Analysis of Future Primary Education Teachers' Readiness for the Integration of Artificial Intelligence in the Educational Process. Khudaykulova, F.B. 344
Professional Training of Federal Penitentiary Service Employees to Work with Artificial Intelligence Systems: A Competency-Based Model and Legal Framework. Tsarkova, E.G. 348
Pedagogical Principles and Limitations of Using Adaptive Dialogue Simulators in Continuing Professional Education of Federal Penitentiary Service Employees. Tsarkova, E.G. 351
The Didactic Potential of Digital Educational Platforms for Developing Educational Competencies for the Sustainable Development of Future Educational Psychologists. V.V. Chernaya. 354
Developing Vigilance in Interacting with Social Media and Other Internet Resources among Cadets of the Siberian Fire and Rescue Academy During the Educational Process. S.P. Cherny, A.P. Savin. 358
Personal Choice of Female Gymnasts in Critical Situations: A Model of Pedagogical Conditions and Its Expert Validation. E.D. Shevchenko. 361
Some Aspects of Professional Competence of Cadets of the Ministry of Internal Affairs of Russia for Activities in Special Conditions. G.V. Shevchenko. 365

PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

A Model for Improving the Organization of Native Language and Reading Literacy Lessons in Elementary Schools Based on a Creative Educational Environment. U.T. Abdullaeva. 370
Musical Experimentation with Sound in a Preschool Educational Organization. Aleksandrova Yu.E., Kulanina I.N. 375
Individualization of English Vocabulary Instruction in Basic General Education Based on Digital Diagnostics of Learning Outcomes. Antonevich T.V. 377
Micromodular Organization as a Means of Developing Lexical Skills in Secondary School Students. Antonevich T.V. 381
Theoretical Analysis of Motivation Development in Foreign Language Teachers in General Education Organizations. Vlasov V.S. 386
The Impact of Chess and Physical Exercises on the Psychophysical Development of 5-6-Year-Old Children. Golikov D.S. 390
Characteristics of Imagination Development in Primary School Children. Nikitina V.V., Levina T.N. 394
Digital Pedagogical Technologies Facilitating the Internalization of Playful Motivation in Schoolchildren into Self-Discipline. Radevsky A.V. 398
Using Interactive Mathematical Environments in Teaching Geometry at School. Sabantseva P.M., Kisarova M.Yu., Bys A.O., Kukhar M.S., Tulisova E.E. 403
Organizing Extracurricular Activities in Botany Using the Quantorium as a Factor in Developing the Cognitive Activity of 7th-Grade Students. Trifonova T.M., Pomazenko A.A. 407
Development of Social Emotions in Preschool Children with Mental Retardation in the Context of Joint Activities with Peers. Marchenko E.S., Frolova S.V., Bezvodnova M.S. 412

SPECIAL PEDAGOGY

The Effectiveness of Speech Therapy Technologies in Correcting Respiratory Disorders in Preschool Children with Dysarthria. Reutova A.V. 415

LINGUISTICS AND LITERARY STUDIES

The Conflict of Tradition and Personal Self-Determination in P.N. Luknitsky's Novel "Nisso." N.A. Abdulkhakova 418

Variants of the Ex Replications of the Internal Structure of Japanese Lexical Items Translated into Russian (Based on Japanese-Russian Translated Texts). Bavrin A.V. 422
Comparative Characteristics of Japanese Sentences with Substantivization and Their Translations into Russian (Based on Parallel Texts). Bavrin A.V. 426
Territorial Writing and the Construction of Identity in Russian Émigré Literature in China from a Literary Geography Perspective. Wang Luyao, Gao Chunyu, Cheng Siqi 430
The Sociolinguistic Aspect of Trust in Generative Artificial Intelligence Systems. Dmitrieva E.I., Kunitsa S.A., Stepanyan L.M., Chernenkaya M.E. 434
Linguodidactic Environment as a Means of Developing Professional and Communicative Competence in Secondary Vocational Education Students. Dorogavtseva N.P. 437
Biopic and Historical Truth: Journalistic Fact-Checking in Films "Based on True Events." Dudarev, E.I. 441
Painting in Focus on Poetic Text. Elina, E.A. 443
The Evolution of the Concept of Discourse and Its Implementation in Advertising Communication (Based on the Pragmatic Potential of Clichés). Enicheva, A.I. 447
Graphic Representation of Russian-Language Financial News: Architecture and Methods of Multipurpose Analysis. Romanova, E.V., Zharov, A.M. 451
Psycholinguistic Mechanisms of Simultaneous Translation. Zhukova, E.M. 454
Genre Uniqueness of S.Ya. Elpatyevsky's Essays "Vasily Mikhailovich Sobolevsky (Memories)" and V.G. Korolenko's "Episode" (In Memory of V.M. Sobolevsky). Zotov, N.V. 457
Epithets as a Means of Depicting Heroes in Bashkir Epic Poems and Russian Folk Tales. Karabaeva, A.I. 462
The Mythopoetic Space of M. Zenkevich (the novel "The Peasant Sphinx"). Kolyadich, T.M. 465
Analysis of Chinese Cursive Writing Styles: Writing Mechanics and Applied Significance in a Translator's Work. Kochelorova, S.A., Krestinina, A.M. 470
Digital Linguistic Shift and the Problem of Reproducing the Mexican National Variant of Spanish by Large Language Models. Kravets, A.A. 474
The Discourse of Power in V. Nabokov's Novels "Camera Obscura" and "Despair." Kukus, A.S. 478
Old Russian Literary Language: The Polemics of S.P. Obnorsky and D.S. Likhachev and Its Contemporary Interpretation. Kurepin, S.V. 481
Reception of Russian Products in China (Based on Chinese-Language Publications). Zorina, M.E., Laletin, A.A. 486
Characteristics of Expressive Means in Comments on Online Media. Lugovskaya, M.Yu., Cao Yucheng 490
Linguopragmatic Strategies for Adapting Culturally Marked Vocabulary in International Advertising Discourse: Translation and Neuromarketing Aspects. Mirzaeva, S.R. 493
Lexical Difficulties in Military-Political Translation of Politicians' Oral Speeches from Italian into Russian: The Case of the Palestinian-Israeli Conflict. Mullina, A.R. 497
Specific Features of Italian Politicians' Oral Speech as a Factor Influencing Interpretation. Mullina, A.R. 501
Non-Equivalent and Background Vocabulary in Teaching Russian as a Foreign and Non-Native Language. Nagoga, O.V. 504
Linguacultural Differences in the Verbalization of the Concept of FOOTBALL in the UK and the USA and Their Representation in the English-Language Sports Dramadie "Ted Lasso." Nersisyan, E.A., Minova, M.V., Fedorova, A.V., Drobysheva, E.I. 507
Constructing "Childishness" through Linguistic Means: Characteristic Features of the English-Language Speech of Child Characters in Contemporary American Animated Films. Novikova, A.K., Minova, M.V., Sokolova, E.I. 512
The Influence of the Scientific Heritage of the 20th-Century Representative of the Russian Diaspora N.A. Gants on the Development of Pedagogical Comparative Studies. Polyakov, K.K., Fedotova, O.D. 517
Temporal Fragmentation in Nonlinear Narrative (Based on F. Aramburu's Novel "Homeland" and Its Adaptations). Rogozhnikova, N.V. 522
At the Origins of Nazim Hikmet's "Human Panorama" (On the Coverage of History and the Historical Process in Works of World Literature). Demidova A.R., Svirin G.T. 527
Reconstruction of Consumer Preferences in the Digital Speech Environment: Inductive Analysis of Linguocultural Frames Using AI Methods. Semin V.M. 531
Political Advertising on Social Media: Communicative Strategies of Manipulation for Forming and Correcting the Political Position of Young People. Suetinov A.A. 536
Artistic Originality of the Strugatsky Brothers' Novel "Inhabited Island". Fu Danyang, Feng Xiaoqing 540
Transformation of the Orphic Myth in the Poetic Works of V.F. Khodasevich: From Theurgy to God-Manhood. Chen Cheng, Tan Zhao 544
Linguistic Parameters of Literary Cinematography in V.P. Nekrasov's "In the Trenches of Stalingrad." D.A. Shalnova 548
The Role of Translation Transformations in Conveying Speech Impact in Political Discourse. I.V. Sherstneva 552
The Specific Features of the Text of the Chinese Comic "Journey to the West" and Its Semiotic Structure. A.E. Shokhin, N.E. Brazhenskaya 557
Pedagogical Aspects of Applying Emotional Intelligence to Working with Legal Texts in Academic Disciplines of the Language Cycle for Students of Universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Shun Yakova O.V., Bagretsov D.N. 561

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Integration of Applied Physical and Psychological-Pedagogical Training as the Basis for Professional Reliability of the Employees of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia. Dementyev M.Yu., Leskovskiy A.A., Nesterov A.V. 565
Artificial Intelligence Technologies as a Factor in the Formation of a New Systemic Configuration of Russian Professional Education. A.V. Sholokhov, Yu.A. Serdyukova, V.A. Timofeyenko 569

Психологические барьеры дуального образования студентов СПО в контексте безопасной образовательной среды

Золотых Наталья Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент, профессор РАЕ, Волгоградский государственный аграрный университет, zoloto-nv171@mail.ru,

Горюнова Елена Михайловна
заместитель директора по учебно-производственной работе, Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение; Волгоградский техникум железнодорожного транспорта и коммуникаций, el.goryunova2015@yandex.ru,

Цыбизова Ирина Викторовна
Заместитель директора по учебной работе, Дубовский зооветеринарный колледж имени Героя Советского Союза А.А. Шарова, ziv1977@yandex.ru

В данной статье рассматривается актуальная проблема внедрения дуальной модели образования в российскую систему профессиональной подготовки. В исследовании анализируются психологические барьеры, препятствующие эффективной реализации данной модели, со стороны ключевых лиц: преподавателей, студентов и работодателей. Выявляются такие препятствия, как ригидность педагогического мышления, страх изменения профессиональной идентичности, неуверенность студентов в своих силах и неготовность предприятий к полноценному партнерству. Доказывается, что преодоление этих барьеров является не только условием повышения качества образования, но и ключевым фактором формирования психологически безопасной образовательно-производственной среды. Предлагается комплекс мер, включающий психолого-педагогическое сопровождение, программы адаптации и развитие культуры доверия между всеми участниками процесса. Статья предназначена для научных работников, педагогов, администрации образовательных организаций, представителей предприятий-партнеров и специалистов в области управления образованием.
Ключевые слова: дуальное образование, психологические барьеры, безопасная образовательная среда, профессиональная идентичность, педагогическая ригидность, психологическая готовность, адаптация, партнерство, психолого-педагогическое сопровождение.

Современные вызовы глобальной экономики и стремительное обновление технологий диктуют необходимость модернизации системы профессионального образования. Одним из наиболее перспективных ответов на эти вызовы является дуальная модель обучения. **Дуальная модель обучения** - образовательная модель, при которой студент одновременно учится в техникуме и работает на предприятии. Теоретическая часть подготовки проходит на базе образовательной организации, а практическая - на рабочем месте [1]. Она предполагает интеграцию теоретической подготовки в образовательной организации с практическим обучением на рабочем месте на предприятии-партнере, что позволяет максимально приблизить качество выпускников к реальным требованиям рынка труда.

Принцип дуальной модели обучения предусматривает:

- ✓ Чередование теории и практики. Студенты проводят часть времени в аудиториях, изучая теорию, а часть — на рабочем месте, применяя знания. Обычно 50% времени студент проводит в учебном заведении, а 50% — на практике.
- ✓ Тесное сотрудничество с работодателями. Компании активно участвуют в процессе обучения, предоставляя места для практики и наставников.
- ✓ Ориентация на рынок труда. Программа обучения разрабатывается с учётом актуальных требований работодателей.
- ✓ Финансовая поддержка. Во многих случаях студенты получают зарплату или стипендию за работу на предприятии.
- ✓ Наставничество. На предприятии за студентом закрепляется опытный специалист, который помогает адаптироваться, передаёт практические навыки и делится экспертизой.

Однако процесс внедрения дуального образования в России сопряжен с рядом системных трудностей, среди которых особое место занимают психологические барьеры. Если организационно-экономические аспекты проблемы изучаются достаточно широко [2], то глубинные психологические сопротивления участников образовательного процесса остаются недостаточно исследованными. В то же время, именно эти барьеры зачастую становятся решающим фактором, тормозящим реформы или приводящим к их формальному, а не содержательному воплощению.

Психологические барьеры внедрения дуального образования в учебно-профессиональную деятельность студентов среднего профессионального образования (СПО) - это факторы, которые затрудняют успешную реализацию этой модели обучения и могут создавать риски для безопасной образовательной среды. (рис.1).



Рис.1. Классификация психологических барьеров.

Их учёт и преодоление важны для повышения эффективности дуального образования и обеспечения психологического комфорта всех участников процесса.

Основные психологические барьеры, возникающие в образовательном процессе:

- ➢ Недостаточное понимание концепции дуального образования. Студенты, преподаватели и представители предприятий могут не до конца осознавать преимущества и механизмы дуальной модели, что тормозит её внедрение.
- ➢ Страх перед изменениями в учебном процессе. Внедрение дуального обучения требует адаптации к новым формам организации обучения, что может вызывать тревогу у участников образовательного процесса.

➢ Отсутствие поддержки со стороны образовательных учреждений. Недостаточная вовлеченность администрации, методическая поддержка и ресурсы для реализации дуальной модели могут снижать готовность к её внедрению.

➢ Страх потери контроля над обучением. Студенты могут опасаться, что практика на предприятии ограничит их академические возможности или приведёт к ненужным обязательствам.

➢ Риск снижения профессиональной мобильности выпускника. Если работодатель фокусируется на подготовке кадров под свои нужды, это может ограничить гибкость выпускника на рынке труда.

✓ Проблемы с адаптацией к корпоративной культуре. Внедрение дуального обучения предполагает более тесное взаимодействие с реальным производством, что требует от студентов адаптации к новым рабочим условиям и стилю общения.

Формирование психологически безопасной среды, как в стенах техникума, так и на предприятии, является фундаментальным условием для успешного освоения профессиональных компетенций. Страх перед новым, неуверенность, конфликт ролей и ценностей создают атмосферу хронического стресса, которая снижает мотивацию, подавляет познавательную активность и препятствует эффективной профессиональной адаптации [3]. Таким образом, выявление и минимизация психологических барьеров при внедрении дуального образования представляет собой актуальную научно-практическую задачу, решение которой напрямую влияет на качество подготовки кадров и психологическое благополучие всех участников процесса.

Специфика психологических барьеров

Внедрение дуального образования затрагивает три основные группы участников, каждая из которых сталкивается с собственным комплексом психологических трудностей.

Барьеры у преподавательского состава:

- Ригидность педагогического мышления и профессиональных стереотипов: Традиционная знаниево-ориентированная парадигма («преподаватель – транслятор знаний») вступает в конфликт с компетентностным и партнерским подходом дуальной модели. Преподаватель становится тьютором, фасилитатором, что требует пересмотра своей профессиональной роли [4].

- Страх потери статуса и контроля: Делегирование значительной части образовательного процесса производственному наставнику может восприниматься как обесценивание собственного труда и утрата исключительности.

- Дискомфорт от необходимости непрерывного профессионального развития: Дуальная модель требует от педагога актуальных знаний о реальных производственных процессах, что создает давление и необходимость постоянного самообразования, повышения квалификации на предприятиях.

Барьеры у студентов:

- Страх несоответствия и повышенной ответственности: Переход из относительно защищенной аудиторной среды в реальные производственные условия сопровождается страхом совершить ошибку, не оправдать ожиданий наставника, не справиться с профессиональными задачами.

- Ролевой конфликт и трудности адаптации: Студенту необходимо быстро переключаться между ролью учащегося и ролью «почти сотрудника», принимая на себя новую систему требований, корпоративную культуру и нормы поведения.

- Повышенная учебная и эмоциональная нагрузка: Совмещение интенсивной теоретической подготовки с практической работой требует высокого уровня самоорганизации и стрессоустойчивости, что может приводить к эмоциональному выгоранию.

Барьеры у работодателей (наставников на производстве):

- Непонимание педагогической составляющей процесса: Сотрудник предприятия, являясь высококлассным специалистом, далеко не всегда обладает педагогическими навыками и готов выполнять функции наставника, требующие терпения, умения объяснять и мотивировать.

- Восприятие студентов как «временной рабочей силы» или обузы: Отсутствие долгосрочной кадровой стратегии приводит к тому, что студентов используют для решения текущих, часто неквалифицированных задач, без выстраивания индивидуальной траектории профессионального роста.

- Неготовность к открытости и партнерству: Предоставление доступа к своим технологиям и процессам требует высокого уровня доверия к образовательной организации, что формируется постепенно.

Преодоление психологических барьеров как условие безопасной образовательно-производственной среды

Психологически безопасная среда характеризуется атмосферой доверия, взаимного уважения, поддержки и конструктивного диалога, в которой минимизированы проявления психологического насилия и максимально раскрывается личностный и профессиональный потенциал [5]. Для ее создания в контексте дуального образования необходим комплексный подход, который предусматривает:

Условия безопасной среды:

✓ Психологическая поддержка. Важно обеспечить поддержку и консультирование участников образовательного процесса, особенно в период адаптации к новым условиям.

✓ Развитие психологической готовности к изменениям. Необходимо формировать у участников образовательного процесса мотивацию и навыки адаптации к дуальной модели обучения.

✓ Создание психологически безопасной среды. Это включает в себя обеспечение комфортных условий для практики на предприятии, соблюдение требований охраны труда и безопасности, а также учёт индивидуальных особенностей студентов.

✓ Информирование и обучение. Проведение информационных кампаний, обучающих семинаров для студентов, преподавателей и наставников поможет снизить уровень тревожности и повысить готовность к внедрению дуального образования.

✓ Индивидуальный подход. Учёт личностных особенностей и потребностей участников образовательного процесса при организации дуального обучения.

✓ Системный подход. Комплексная работа с психологическими барьерами на всех этапах внедрения дуального образования — от планирования до оценки результатов.

Работа с преподавательским составом:

Организация программ психолого-педагогического переобучения: Проведение тренингов и семинаров, направленных на освоение новых ролей (тьютор, фасилитатор), методов проектного обучения и навыков конструктивного взаимодействия с производственными наставниками.

Создание системы поддержки: Регулярные встречи педагогов с психологами и методистами для обсуждения трудностей, снятия профессионального напряжения и обмена успешными практиками.

Подготовка и сопровождение студентов:

Введение курсов по психологической подготовке: До выхода на производство студенты должны проходить тренинги по стрессоустойчивости, коммуникативным навыкам и основам корпоративной этики.

Внедрение системы тьюторского сопровождения: Закрепление за каждым студентом наставника из числа преподавателей, который помогает ему выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, решать возникающие конфликты и адаптироваться на предприятии.

Развитие навыков саморегуляции и рефлексии: Обучение студентов техникам эмоционального самоконтроля и ведению дневников практики для осознанного анализа своего профессионального роста и трудностей.

Вовлечение и обучение работодателей:

Программы подготовки наставников: включает Специальные курсы для сотрудников предприятий, где их обучают основам педагогики, возрастной психологии, методам передачи опыта и оценки сформированности компетенций.

Формирование прозрачной системы коммуникации: предусматривает создание совместных рабочих групп (педагоги + наставники) для координации учебных планов, обсуждения проблем студентов и принятия согласованных решений.

Разработка и реализация совместных проектов: предполагает вовлечение студентов в реальные производственные или исследовательские задачи под руководством смешанных команд (преподаватель + наставник), что укрепляет взаимное доверие.

В заключение следует отметить, что успешное внедрение дуального образования в России невозможно без преодоления глубинных психологических барьеров, существующих у всех участников этого процесса. Игнорирование человеческого фактора, страхов, стереотипов и ригидности мышления обрекает даже самую продуманную организационную реформу на формальное существование или провал.

Преодоление этих барьеров является не побочной, а центральной задачей, непосредственно влияющей на формирование безопасной, развивающей среды. Такая среда, основанная на доверии, поддержке и партнерстве, позволяет минимизировать стресс, раскрыть потенциал студентов, повысить профессиональную удовлетворенность педагогов и наставников и, в конечном итоге, достичь главной цели – подготовки высококвалифицированного, конкурентоспособного и психологически устойчивого специалиста.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку и апробацию конкретных диагностических методик для оценки уровня психологической готовности всех ключевых лиц к дуальному обучению, а также на оценку эффективности программ психолого-педагогического сопровождения в условиях реальных образовательно-производственных кластеров.

Литература

1. Блинов В.И., Дуальная система профессионального образования: зарубежный опыт и российские перспективы // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 3. – С. 12–19.
2. Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Дуальное образование: от теории к практике. – М.: ФИРО, 2017. – 178 с.
3. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. – СПб.: СОЮЗ, 2019. – 271 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2020. – 304 с.
5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2021. – 365 с.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2022. – 320 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.:Знание, 2018. - 308 с.
8. Горюнова Е.М. Формирование адаптивных ресурсов, обучающихся СПО как научно-инновационная основа кадрового обеспечения/ Е.М. Горюнова, Н.В. Золотых // Вестник аграрной науки Узбекистана. Журнал сельского образования, 2023.

Psychological barriers to the dual education of secondary vocational education students in the context of a safe educational environment

Zolotykh N.V., Goryunova E.M., Tsybizova I.V.

Volgograd State Agrarian University, Dubovsky Zooveterinary College named after Hero of the Soviet Union A.A. Sharov

This article discusses the current issue of implementing a dual education model in the Russian vocational training system. The study analyzes the psychological barriers that hinder the effective implementation of this model by key stakeholders, including teachers, students, and employers. The article identifies obstacles such as rigid pedagogical thinking, fear of changing professional identity, students' lack of confidence, and employers' unpreparedness for full-fledged partnerships. The article argues that overcoming these barriers is not only essential for improving the quality of education, but also a key factor in creating a psychologically safe educational and work environment. The article proposes a set of measures that include psychological and pedagogical support, adaptation programs, and the development of a culture of trust among all participants in the process. The article is intended for researchers, teachers, and the administration of educational organizations.

Keywords: dual education, psychological barriers, safe educational environment, professional identity, pedagogical rigidity, psychological readiness, adaptation, partnership, and psychological and pedagogical support.

References

1. Blinov V.I., The Dual System of Professional Education: Foreign Experience and Russian Prospects // Professional Education and the Labor Market. - 2019. - No. 3. - pp. 12-19.
2. Oleynikova O.N., Muravyova A.A. Dual Education: From Theory to Practice. - Moscow: FIRO, 2017. - 178 p.
3. Baeva I.A. Psychological Safety in Education. - St. Petersburg: SOYUZ, 2019. - 271 p.
4. Klimov E.A. Psychology of Professional Self-Determination. - Moscow: Academy, 2020. - 304 p.
5. Yasvin V.A. Educational Environment: From Modeling to Design. – M.: Smysl, 2021. – 365 p.
6. Zeer E.F. Psychology of professional development. – M.: Academy, 2022. – 320 p.
7. Markova A.K. Psychology of professionalism. – M.: Znanie, 2018. - 308 p.
8. Goryunova E.M. Formation of adaptive resources of secondary vocational education students as a scientific and innovative basis for staffing / E.M. Goryunova, N.V. Zolotykh // Bulletin of agrarian science of Uzbekistan. Journal of rural education, 2023.

Сущность и эволюция понятийного аппарата в управлении образованием

Горбоконенко Родион Алексеевич
магистрант, факультет психолого-педагогического и специального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, rodion.gorbokonenko@bk.ru

В статье проводится комплексный анализ исторической и теоретической эволюции понятийного аппарата в сфере управления образованием. Рассматривается процесс трансформации базовых категорий от административно-командной парадигмы к современным концепциям сетевого взаимодействия и образовательных экосистем. Обоснована необходимость формирования единого концептуального поля для эффективного стратегического управления.

Введение. Управление образованием как самостоятельная отрасль научного знания и сфера практической деятельности обладает сложной, многоуровневой структурой, находящейся на стыке педагогики, социологии, экономики, психологии и общего менеджмента. Фундаментом любой науки выступает ее понятийный аппарат — система базовых категорий, терминов и концепций, которые отражают сущность изучаемых явлений, процессов и связей. Понятийный аппарат не только фиксирует достигнутый уровень познания, но и задает вектор дальнейшего развития теории и практики. В сфере управления образованием проблема концептуального обеспечения стоит особенно остро. Это обусловлено тем, что образовательные системы являются наиболее консервативными социальными институтами, которые, тем не менее, вынуждены реагировать на стремительные изменения в обществе, экономике и технологиях.

Материалы и методы исследования. Методика исследования основана на анализе теоретических положений, а так же на научной литературе: монографии, учебные пособия, статьи в рецензируемых научных журналах по теории управления образованием, педагогическому менеджменту, истории образования отечественных и зарубежных авторов (П.И. Третьяков, М.М. Поташник, А.Я. Найин, Т.И. Шамова, Е.Н. Землянская, В.И. Селезнева, М.Н. Берулава, Э. Шейн, К. Кэмерон, Р. Куинн и др.).

Обсуждения и выводы. На основе проведенного теоретического исследования можно сделать следующие выводы. Во первых, можно с уверенностью сказать, что понятийный аппарат управления образованием не является статичным; его эволюция напрямую отражает смену социокультурных, экономических и технологических парадигм развития общества и говоря о современном понятийном аппарате управления образованием, который характеризуется смещением фокуса с жесткого администрирования и трансляции знаний к сетевому взаимодействию, гуманистическому лидерству, управлению образовательными средами и развитию человеческого капитала, а так же в дополнение к этому разработанная концептуальная матрица, включающая онтологический, аксиологический и технологический уровни, будет позволять систематизировать современные управленческие категории и служить эффективным инструментом для подготовки руководителей нового типа.

Ключевые слова: управление образованием, понятийный аппарат, образовательная организация, педагогический менеджмент, образовательная экосистема, стратегическое управление, концептуальная парадигма.

Введение

Управление образованием как самостоятельная отрасль научного знания и сфера практической деятельности обладает сложной, многоуровневой структурой, находящейся на стыке педагогики, социологии, экономики, психологии и общего менеджмента. Фундаментом любой науки выступает ее понятийный аппарат — система базовых категорий, терминов и концепций, которые отражают сущность изучаемых явлений, процессов и связей. Понятийный аппарат не только фиксирует достигнутый уровень познания, но и задает вектор дальнейшего развития теории и практики. В сфере управления образованием проблема концептуального обеспечения стоит особенно остро. Это обусловлено тем, что образовательные системы являются наиболее консервативными социальными институтами, которые, тем не менее, вынуждены реагировать на стремительные изменения в обществе, экономике и технологиях[5].

Исторически сложилось так, что отечественная теория управления образованием прошла через несколько радикальных парадигмальных сдвигов: от дореволюционной системы «народного просвещения» и жесткой советской административно-командной модели до постсоветского периода заимствования бизнес-терминологии и, наконец, к современной парадигме образовательных экосистем и сетевого взаимодействия. На каждом из этих этапов происходила трансформация базовых понятий.[3] Однако на практике, в повседневной управленческой деятельности руководителей школ, колледжей и вузов, зачастую наблюдается концептуальный хаос. Термины, принадлежащие разным историческим эпохам и парадигмам, используются синонимично или с искажением их изначального смысла.

Например, понятия «администрирование», «менеджмент», «лидерство» и «управление» часто смешиваются, что приводит к подмене стратегического развития текущим контролем[4]. Категории «ученик», «потребитель образовательных услуг» и «субъект образовательных отношений» несут в себе совершенно разные философско-педагогические смыслы, но в нормативных документах и управленческих дискуссиях их разграничение размывается. Проблема усугубляется тем, что нормативно-правовая база (в частности, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации») вводит новые юридические термины (например, «образовательная организация» вместо «учреждение»), которые не всегда мгновенно и адекватно переводятся в плоскость педагогического и управленческого осмысления.

Таким образом, проблема заключается в отсутствии системного взгляда на эволюцию понятийного аппарата управления образованием, что затрудняет подготовку современных руководителей, способных адекватно мыслить и действовать в условиях неопределенности, цифровизации и гуманизации образовательной среды. Без четкого понимания сущности и генезиса управленческих категорий невозможно выстроить эффективную стратегию развития образовательной системы.

Целью данной публикации является проведение глубокого теоретико-исторического анализа эволюции понятийного аппарата в управлении образованием, систематизация ключевых концептуальных сдвигов и разработка современной концептуальной модели, адекватной вызовам времени.

Проблема концептуального обеспечения управления образованием

Проблема концептуального обеспечения управления образованием неоднократно становилась объектом внимания отечественных и зарубежных исследователей. В трудах П.И. Третьякова, М.М. Поташника, А.Я. Найина, Т.И. Шамовой, Е.Н. Землянской, В.И. Селезневой, М.Н. Берулавы и других ученых заложены фундаментальные основы теории управления образовательными системами. Эти авторы разработали классические подходы к таким понятиям, как «качество образования», «моделирование управления», «воспитательная система», «педагогический совет» и другим.

Для анализа и решения проблем понятийного аппарата в науке традиционно применяются следующие методы:

1. Историко-сравнительный метод, позволяющий отследить генезис управленческих идей и терминов в различные исторические эпохи (исследования М.Н. Берулавы, А.Н. Джуринского)[1].

2. Семантический и лингвистический анализ, направленный на выявление смысловых нюансов и эволюции значений управленческих терминов.

3. Системно-структурный подход, который рассматривает понятийный аппарат как целостную сеть взаимосвязанных категорий (работы А.Я. Найина)[6].

4. Метод концептуального моделирования, используемый для создания новых теоретических конструкций, отражающих современные реалии (исследования М.М. Поташника)[2].

Несмотря на значительный объем исследований, посвященных отдельным аспектам управления образованием, проблема эволюции понятийного аппарата как целостного феномена остается недостаточно изученной. Большинство работ носят либо узкоспециальный характер (анализ конкретного термина), либо нормативный (толкование терминов в контексте нового законодательства). Не хватает комплексных работ, которые бы связывали смену понятийного аппарата со сменой социокультурных парадигм и демонстрировали бы, как концептуальные сдвиги влияют на реальную управленческую практику. Известные методы решения проблемы часто ограничиваются констатацией факта устаревания тех или иных терминов без предложения целостной альтернативной концептуальной рамки.

Эволюция понятийного аппарата управления образованием через призму смены четырех историко-парадигмальных моделей

Для решения задачи нами предлагается рассмотреть эволюцию понятийного аппарата управления образованием через призму смены четырех историко-парадигмальных моделей. Такой подход позволяет не просто зафиксировать изменения в терминологии, но и понять их глубинные причины и следствия.

Первый этап (дореволюционный, до 1917 г.) можно охарактеризовать как парадигму «Просвещения и попечительства». Ключевые понятия: «народное просвещение», «училищное ведомство», «инспектор», «попечитель», «закон Божий», «гимназия». Управление носило сословный, конфессиональный и патерналистский характер. Понятийный аппарат был тесно связан с государственной бюрократией и церковными догматами.

Второй этап (советский, 1917–1991 гг.) — парадигма «Административно-командного управления и идеологического воспитания». Ключевые понятия: «управление народным образованием», «единоначалие», «директор школы», «педагогический коллектив», «коммунистическое воспитание», «учебно-воспитательный процесс», «ЗУН (знания, умения, навыки)». Понятийный аппарат был жестко иерархичен, нормативен и идеологизирован. Школа рассматривалась как «кузница кадров» и винтик государственной машины. Термин «управление» трактовался преимущественно как администрирование и контроль за исполнением спущенных сверху директив.

Третий этап (переходный, 1990-е – начало 2000-х гг.) — парадигма «Педагогического менеджмента и рыночной адаптации». В этот период происходит массовый импорт терминологии из бизнес-среды. Появляются понятия: «менеджмент в образовании», «маркетинг образовательных услуг», «образовательный продукт», «заказчик», «конкурентоспособность», «автономия», «эффективный собственник». Этот этап был отмечен концептуальным шоком. Педагоги пытались примерить бизнес-термины к специфической образовательной реальности, что часто приводило к абсурдным ситуациям (например, когда ученика называли «клиентом», а урок — «услугой»). Понятийный аппарат стал эклектичным, смешав советские традиции и рыночную риторику.

Четвертый этап (современный, с 2010-х гг. по настоящее время) — парадигма «Образовательных экосистем, сетевого взаимодействия и гуманистического лидерства». Этот этап характеризуется отказом от жесткого бизнес-редукционизма и переходом к сложным, открытым системам.

Нами выделен ряд ключевых концептуальных сдвигов, формирующих современный понятийный аппарат:

От «Учебного заведения» к «Образовательной организации» и «Образовательной экосистеме»*. Если «учебное заведение» подразумевает место, где учат, а «организация» — структурированное юридическое лицо, то «экосистема» отражает среду, в которой образование происходит непрерывно, за пределами стен школы, с участием множества стейкхолдеров (бизнес, НКО, культурные институты, цифровые платформы).Во вторых, от «Администратора» к «Лидеру-фасилитатору»*. Современный руководитель образовательной организации — это не просто контролер, а архитектор среды, лидер, способный вдохновлять, выстраивать сетевые взаимодействия и управлять изменениями (change management). От «ЗУНов» к «Универсальным учебным действиям (УУД)» и «Компетенциям»*. Изменение целеполагания в управлении влечет за собой смену понятий, описывающих образовательный результат. Управление теперь ориентировано на развитие «мягких навыков» (soft skills), критического мышления и функциональной грамотности. Говоря о воспитании, можем упомянуть про переход от «Воспитательной работы» к «Воспитательному пространству» и «Ценностно-смысловой среде»*[8]. Как отмечают Е.Н. Землянская и С.В. Яковлев, воспитание перестает быть набором мероприятий и становится средой, основанной на принципе ценностной сообразности [7, с. 28].И подводя небольшое заключение это - появление цифровых и сетевых концептов*: «цифровая образовательная среда», «сетевое взаимодействие», «виртуальный кампус», «большие данные в образовании (Big Data)», «искусственный интеллект в управлении».

Матрица современного руководителя

На основе проведенного анализа нами разработана Концептуальная матрица современного руководителя образовательной организации, которая включает три уровня:

- Онтологический уровень (понимание сущности образования: от передачи знаний к конструированию смыслов и развитию человеческого капитала)[9].

- Аксиологический уровень (система ценностей: от формального исполнения стандартов к человекоцентричности, инклюзивности и открытости).

- Технологический уровень (инструментарий: от линейного планирования к agile-управлению, проектному подходу и дизайн-мышлению).

Предлагаемое решение заключается в том, чтобы использовать эту концептуальную матрицу как основу для переподготовки кадров и разработки стратегий развития образовательных организаций. Понятийный аппарат должен стать не просто словарем, а инструментом рефлексии и стратегического проектирования[1].

Результаты и обсуждения

Эволюция понятийного аппарата в управлении образованием — это непрерывный процесс, который не завершится никогда. По мере развития технологий (искусственный интеллект, нейроинтерфейсы, виртуальная реальность) и трансформации самого института детства, язык управления будет продолжать обогащаться новыми концептами. Уже сегодня на горизонте появляются такие понятия, как «нейропедагогический менеджмент», «управление на основе данных (data-driven management)», «когнитивная архитектура образовательной среды».

Задача научного сообщества и системы повышения квалификации кадров заключается в том, чтобы не допустить очередного стихийного и хаотичного заимствования терминов, а обеспечить их глубокое педагогическое и философское осмысление[10]. Понятийный аппарат должен служить не ширмой, за которой скрывается рутина, а компасом, указывающим путь к созданию такой образовательной системы, которая будет отвечать вызовам будущего, сохраняя при этом свою главную гуманистическую суть — развитие Личности. Формирование адекватного, гибкого и научно обоснованного понятийного аппарата остается одним из приоритетных направлений развития теории и практики управления образованием в XXI веке.

Выводы

На основе проведенного теоретического исследования можно сделать следующие выводы. Во первых, можно с уверенностью сказать, что понятийный аппарат управления образованием не является статичным; его эволюция напрямую отражает смену социокультурных, экономических и технологических парадигм развития общества. Переход от административно-командной модели к экосистемной потребовал

радикального обновления базовых категорий, не забывая упомянуть о том, что концептуальная неопределенность и смешение терминов разных парадигм в практике руководителей являются серьезным барьером для инновационного развития образовательных организаций.

Во вторых, современный понятийный аппарат управления образованием характеризуется смещением фокуса с жесткого администрирования и трансляции знаний к сетевому взаимодействию, гуманистическому лидерству, управлению образовательными средами и развитию человеческого капитала, а так же в дополнение к этому разработанная концептуальная матрица, включающая онтологический, аксиологический и технологический уровни, будет позволять систематизировать современные управленческие категории и служить эффективным инструментом для подготовки руководителей нового типа.

Литература

1. Берулава М. Н. Управление развитием образовательных систем: монография / М. Н. Берулава. — М.: Изд-во МПГУ, 2021. — 214 с.
2. Поташник М. М. Управление качеством образования: практико-ориентированная монография и методическое пособие / М. М. Поташник. — М.: Педагогическое общество России, 2019. — 420 с.
3. Селезнева В. И. Качество образования: педагогические и управленческие аспекты / В. И. Селезнева. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2020. — 156 с.
4. Третьяков П. И. Управление школой: учебное пособие / П. И. Третьяков. — М.: Педагогическое общество России, 2018. — 256 с.
5. Шамова Т. И. Управление образовательными системами: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. — М.: Издательский центр «Академия», 2019. — 368 с.
6. Найин А. Я. Моделирование системы управления образовательным учреждением: монография / А. Я. Найин. — М.: Изд-во МПГУ, 2020. — 184 с.
7. Яковлев С. В. Принцип ценностной сообразности воспитания / С. В. Яковлев // Журнал педагогических исследований. 2024. №. 3. С. 26-40. DOI: https://doi.org/10.12737/2500-3305-2024-9-3-26-40 (дата обращения: 10.01.2025).
8. Землянская Е. Н. Теория и методика воспитания младших школьников: учебник и практикум для академического бакалавриата / Е. Н. Землянская. — М.: Издательство Юрайт, 2015. — 507 с.
9. Иванова И. В. Воспитание детей и молодежи: тенденции и решения: монография / И. В. Иванова. — М.: ООО «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2024. — 183 с.
10. Пикс В. А. Управление качеством образования в современной школе / В. А. Пикс // Народное образование. 2021. № 4. С. 112-118.

The essence and evolution of the conceptual apparatus in education management

Gorbokonenko R.A.
Saratov National Research State University

The article provides a comprehensive analysis of the historical and theoretical evolution of the conceptual apparatus in the field of education management. The process of transformation of basic categories from the administrative-command paradigm to modern concepts of network interaction and educational ecosystems is considered. The necessity of forming a unified conceptual field for effective strategic management is substantiated.

Introduction. Education management as an independent branch of scientific knowledge and the sphere of practical activity has a complex, multilevel structure located at the junction of pedagogy, sociology, economics, psychology and general management. The foundation of any science is its conceptual framework — a system of basic categories, terms, and concepts that reflect the essence of the phenomena, processes, and relationships being studied. The conceptual framework not only captures the achieved level of knowledge, but also sets the vector for further development of theory and practice. In the field of education management, the problem of conceptual provision is particularly acute. This is due to the fact that educational systems are the most conservative social institutions, which, nevertheless, are forced to respond to rapid changes in society, economy and technology.

Materials and methods of research. The research methodology is based on the analysis of theoretical provisions, as well as on scientific literature: monographs, textbooks, articles in peer-reviewed scientific journals on the theory of educational management, pedagogical management, and the history of education by domestic and foreign authors (P.I. Tretyakov, M.M. Potashnik, A.Ya. Nayin, T.I. Shamova, E.N. Zemlyanskaya, V.I. Selezneva, M.N. Berulava, E. Shane, K. Cameron, R. Quinn, and others).

Discussions and conclusions. Based on the conducted theoretical research, the following conclusions can be drawn. First, it is safe to say that the conceptual framework of education management is not static; its evolution directly reflects the change in socio-cultural, economic and technological paradigms of society's development and, speaking of the modern conceptual apparatus of education management, which is characterized by a shift in focus from rigid administration and knowledge transfer to network interaction, humanistic leadership, educational environment management and human capital development, as well as in addition to this, a developed conceptual matrix, including an ontological, axiological and technological levels, It will make it possible to systematize modern management categories and serve as an effective tool for training new types of managers.

Keywords: education management, conceptual apparatus, educational organization, pedagogical management, educational ecosystem, strategic management, conceptual paradigm.

References

1. Berulava M. N. Upravlenie razvitiem obrazovatel'nykh sistem: monografiya / M. N. Berulava. — M.: Izd-vo MPGU, 2021. — 214 s.
2. Potashnik M. M. Upravlenie kachestvom obrazovaniya: praktikoorientirovannaya monografiya i metodicheskoe posobie / M. M. Potashnik. — M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2019. — 420 s.
3. Selezneva V. I. Kachestvo obrazovaniya: pedagogicheskie i upravlencheskie aspekty / V. I. Selezneva. — M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2021. — 156 s.
4. Tret'yakov P. I. Upravlenie shkoloy: uchebnoe posobie / P. I. Tret'yakov. — M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2018. — 256 s.
5. Shamova T. I. Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij / T. I. Shamova, T. M. Davydenko. — M.: Izdatel'skij centr "Akademiya", 2019. — 368 s.
6. Nayin A. Ya. Modelirovanie sistemy upravleniya obrazovatel'nym uchrezhdeniem: monografiya / A. Ya. Nayin. — M.: Izd-vo MPGU, 2020. — 184 s.
7. Yakovlev S. V. Printsip tsennostnoj soobraznosti vospitaniya / S. V. Yakovlev // Zhurnal pedagogicheskikh issledovanij. 2024. №. 3. S. 26-40. DOI: https://doi.org/10.12737/2500-3305-2024-9-3-26-40 (data obrashcheniya: 10.01.2025).
8. Zemlyanskaya E. N. Teoriya i metodika vospitaniya mladshikh shkol'nikov: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata / E. N. Zemlyanskaya. — M.: Izdatel'stvo Yurajt, 2015. — 507 s.
9. Ivanova I. V. Vospitanie detej i molodezhi: tendentsii i resheniya: monografiya / I. V. Ivanova. — M.: OOO "Nauchno-izdatel'skij centr INFRA-M", 2024. — 183 s.
10. Piks V. A. Upravlenie kachestvom obrazovaniya v sovremennoj shkole / V. A. Piks // Narodnoe obrazovanie. 2021. № 4. S. 112-118.

Пути интеграции идеологического и политического воспитания в формирование цифровой гражданской грамотности студентов

Айбибула Кадир
кандидат антропологических наук, преподаватель, факультет марксизма Синьцзянского педагогического университета

С целью эффективного решения проблемы ненадлежащего цифрового поведения студентов, содействия инновациям в модели идеологического и политического образования и повышения его эффективности в вузах, в статье используется метод «построение рамки — выделение этапов — реализация стратегий». Сформирован путь интеграции, включающий ценностное руководство, интеграцию содержания, инновации в средствах передачи и обеспечение взаимодействия. Определены ключевые этапы и стратегии их реализации. Данный путь позволяет интегрировать цель формирования цифровой гражданской компетентности в задачу «воспитания добродетели и личности», обеспечивая их синхронное взаимодействие, что повышает уровень компетентности студентов, актуальность и эффективность образования, а также предоставляет теоретическую основу и практические решения для воспитательной работы в вузах в условиях цифровизации.

Ключевые слова. студенты; цифровая гражданская грамотность; идеологическое и политическое воспитание; пути внедрения; воспитание нравственности и формирование личности; цифровизация образования

Введение

Цифровые технологии кардинально трансформируют социальную структуру, производственные отношения и повседневную жизнь. Для студентов, выросших в интернет-эпоху, цифровая среда стала основной ареной учебной, социальной и ценностно-ориентационной деятельности. Они выступают одновременно потребителями, распространителями, создателями контента и субъектами управления цифровым пространством.

Актуальность исследования обусловлена тремя группами факторов. Во-первых, у значительной части студентов наблюдаются размытость цифровых ценностных ориентиров, недостаточная сформированность навыков цифровой этики и правосознания, слабая готовность к принятию ответственности. Участившиеся случаи распространения недостоверной информации, кибербуллинга, утечки данных и интернет-зависимости свидетельствуют о противоречии между текущим уровнем цифровой грамотности и требованиями эпохи. Эти проблемы сдерживают развитие личности, наносят ущерб психоэмоциональному здоровью, загрязняют сетевую среду и подрывают общественный порядок. Во-вторых, идеологическое и политическое воспитание в китайских вузах, ориентированное на реализацию задачи «воспитания добродетели и формирования личности», сегодня попадает в непростую ситуацию: цифровизация меняет привычные форматы работы, и то, что раньше давало ощутимый результат, теперь работает уже не так эффективно. Разрыв между предлагаемым содержанием и тем цифровым опытом, который студенты получают изо дня в день, становится всё заметнее. В-третьих, в имеющейся литературе практически не представлено целостного взгляда на то, каким образом задачи формирования цифровой гражданской компетентности могут быть органично встроены в существующую систему воспитательной работы. Это, в свою очередь, не позволяет сформулировать конкретные практические рекомендации для преподавателей и организаторов образовательного процесса.

Объект нашего исследования — процесс идеологического и политического воспитания студентов в системе высшего образования КНР. Предмет — пути, механизмы и стратегии интеграции задач по развитию цифровой гражданской компетентности в воспитательный процесс. Цель статьи — разработать и обосновать концептуальную модель такой интеграции с выделением ключевых компонентов, поэтапного развёртывания и прикладных стратегий реализации.

Материалы и методы исследований

Методологически работа строится на трёхуровневом подходе: сначала задаётся теоретическая рамка, затем выделяются узловые точки сопряжения воспитания и цифровой компетентности, и наконец — разрабатываются практические стратегии.

Мы опирались на системный и междисциплинарный подходы, использовали метод педагогического моделирования (в результате была построена модель, включающая ценностно-ориентационный, содержательный, инструментальный и организационный блоки), а также методы теоретического анализа и синтеза научной литературы и содержательного анализа нормативных документов.

Эмпирическую базу составили данные наблюдений за реальной воспитательной практикой в китайских университетах и обобщение тех примеров, которые уже показали свою состоятельность. Такое сочетание методов позволило посмотреть на проблему под разными углами и рассмотреть интеграцию одновременно и на концептуальном, и на инструментальном уровнях — что полностью соответствует заявленной цели разработки и обоснования модели.

Результаты и обсуждение

Цифровые технологии сегодня активно перестраивают социальную ткань, и киберпространство постепенно становится основной средой не только для учебной деятельности студентов, но и для их ценностных ориентаций. Молодёжь выступает здесь не столько пассивным потребителем контента, сколько его активным создателем и, по

Финансируемый проект: Промежуточные результаты проекта «Качество бакалаврского образования и реформа учебного процесса» Синьцзянского педагогического университета (SDJG2025-13).

сути, соучастником управления цифровой средой.

Однако на практике мы видим и обратную сторону: у значительной части студентов ценностные ориентиры размыты, а уровень цифровой этики и правосознания оставляет желать лучшего. Участились случаи распространения недостоверной информации, кибербуллинга и утечек персональных данных — всё это говорит о том, что наличный уровень компетентности явно не соответствует современным требованиям. Такие проблемы не только сдерживают личностное развитие, но и наносят прямой вред здоровью студентов, а также создают риски для безопасности университетской среды.

В этих условиях традиционные формы идеологического и политического воспитания начинают давать сбои: они хуже «считываются» студентами, а содержание всё больше расходится с их повседневным цифровым опытом. При этом цифровая гражданская компетентность по своим ценностным установкам вполне созвучна задачам воспитания, и её внедрение — это не просто добавление новой темы, а комплексная трансформация, которая затрагивает обновление концепций, содержания, используемых средств и организационных механизмов.

В статье на основе анализа реальной практики мы предлагаем четырёхмерную модель интеграции, а также выделяем этапы и конкретные стратегии, которые позволяют добиться синергетического эффекта между воспитанием и формированием цифровой гражданской компетентности.

Предложенный подход, кроме того, работает на реализацию стратегии цифровизации образования в целом. Напомним, что цифровизация сегодня рассматривается как один из ключевых элементов образовательной реформы. В «Программе действий по повышению цифровой грамотности населения» прямо предусмотрено включение соответствующих программ в учебные планы и воспитание у подростков правильных цифровых привычек [1]. Студенты — будущие преемники, строящие страну; их цифровая компетентность влияет на построение «Цифрового Китая». Интеграция формирования компетентности в идеологическое воспитание направляет студентов на выработку цифровых ценностей, освоение навыков и осознание ответственности, что способствует воспитанию новых людей эпохи с высокой цифровой культурой.

Способствует упорядочению цифрового поведения. Студенты активны в цифровой среде, но у части из-за недостаточной компетентности возникают проблемы: распространение слухов, кибербуллинг, что нарушает гармонию в сети [2, 3]. Эти проблемы наносят ущерб развитию студентов, загрязняют среду и угрожают стабильности вузов. Интеграция с воспитанием цифровой гражданственности помогает укрепить этику, ответственность и правосознание, побуждая регулировать поведение и противодействовать деструктивным тенденциям, что эффективно решает проблему ненадлежащего поведения.

В настоящее время формы идеологического и политического воспитания в вузах однообразны, часть теоретического материала скучна, в результате чего привлекательность воспитания нуждается в повышении [4]. Формирование цифровой гражданской компетентности охватывает широкий спектр тем — от этики и права до безопасности, — тесно связанных с жизнью студентов. Интеграция этих тем обогащает содержание воспитания, устраняет пространственно-временные ограничения традиционной модели, способствует инновациям в формах и сокращает дистанцию между воспитанием и реальностью. Это позволяет направлять студентов на осмысление сути воспитания в цифровой практике, запуская цикл «воспитание грамотности через идеологическое и политическое воспитание, укрепление воспитания через грамотность», что повышает результативность процесса.

Разработанная модель ориентирована на принцип «воспитания добродетели и формирования личности», ставит целью «развитие цифровой гражданской компетентности» и использует воспитание в качестве интеграционного средства [5, 6]. Модель включает четыре взаимосвязанных аспекта: ценностное руководство, интеграцию содержания, инновации в средствах и обеспечение взаимодействия, образующих целостную структуру (рис. 1).

Ценностное руководство является ядром модели, направленным на преодоление ненадлежащего цифрового поведения студентов, и включает три аспекта. Во-первых, цифровая трансформация основных социалистических ценностей — их внедрение в цифровую среду для сознательного противостояния негативной информации и вредным течениям [7].

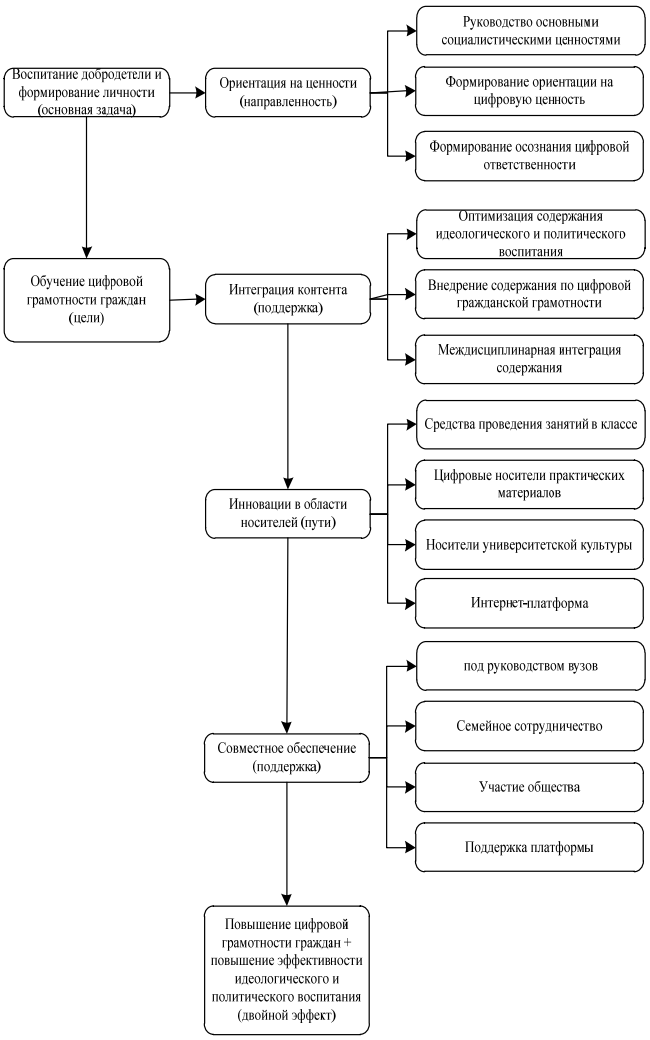


Рис 1. Модель интеграции воспитания и цифровой компетентности студентов

Ниже приведён переработанный фрагмент с устранением признаков машинной генерации, усилением логических переходов и естественным академически-разговорным стилем. Смысл, терминология и структура сохранены. Во-вторых, формирование цифровых ценностных ориентиров предполагает чёткое определение моральных границ и нормативных рамок цифрового поведения. Речь идёт о том, чтобы студенты не просто знали правила, а внутренне принимали ответственность, честность и законность как неотъемлемые составляющие своей сетевой активности. В-третьих, воспитание чувства цифровой ответственности выходит за рамки индивидуальной дисциплины — это осознанное принятие студентами своих обязанностей как полноправных цифровых граждан и готовность активно участвовать в созидании цифровой цивилизации, а не только пользоваться её благами.

Интеграция содержания, в свою очередь, выступает ключевой опорой всей предлагаемой модели. Здесь важно не механическое суммирование тем, а органичное соединение воспитательного и цифрового компонентов [2, 8, 9]. Такое соединение, на наш взгляд, может быть достигнуто по трём основным направлениям:

1. через оптимизацию традиционного содержания идеологического воспитания за счёт включения в него тем цифровой этики, правовых аспектов сетевой деятельности и основ цифровой безопасности;

2. через встраивание собственно цифровой грамотности в воспитательный процесс как самостоятельного, но тесно связанного элемента;

3. через междисциплинарный синтез материалов из области марксизма, правоведения, социологии и информатики — с тем чтобы выстроить комплексную систему, которую можно условно обозначить как «идеологическое воспитание + цифровая грамотность» [10].

Отдельного внимания заслуживает блок инноваций в средствах реализации, поскольку именно он отвечает на практический вопрос «как это сделать в реальной образовательной среде». Здесь мы выделяем четыре основных канала: учебные занятия, цифровые практики, кампусная культура и интернет-платформы [11, 12]. В совокупности они охватывают как онлайн-, так и офлайн-форматы, включают теоретическую подготовку и практическую отработку навыков, что позволяет обеспечить всесценарное покрытие и создать необходимую инфраструктурную и платформенную поддержку для полноценной интеграции воспитательного и цифрового компонентов.

Обеспечение взаимодействия предполагает объединение усилий по принципу «ведущая роль вузов, взаимодействие с семьей, участие общества, поддержка платформ» [13]. Вузы несут основную ответственность за воспитательную работу. Семейное воспитание дополняет усилия вузов, внимание к цифровому поведению студентов формирует общий воспитательный вектор. Социальные ресурсы и сетевые платформы предоставляют техническую, контентную и сервисную поддержку, создавая синергетический эффект всех сторон.

Современные цифровые технологии фундаментально меняют социальную структуру, повседневную жизнь и образовательную среду. Для студентов, выросших в интернет-эпоху, киберпространство становится основной средой учебной и ценностно-ориентационной деятельности. Однако у значительной части молодёжи наблюдается размытость цифровых ценностных ориентиров, недостаточная сформированность этики и правосознания.

Рост числа случаев кибербуллинга, утечек персональных данных и интернет-зависимости — это не просто статистика, а прямое свидетельство того, что текущий уровень цифровой компетентности студентов перестаёт соответствовать требованиям времени. Причём последствия выходят далеко за рамки индивидуальных проблем: такие явления тормозят личностное становление молодёжи и одновременно создают реальные угрозы для безопасности всей вузовской среды.

В этой связи идеологическое и политическое воспитание, которое традиционно нацелено на реализацию задачи «воспитания добродетели», оказывается перед новым вызовом — цифровизация меняет саму логику образовательного взаимодействия. Прежние формы работы уже не дают прежнего отклика, а разрыв между транслируемым содержанием и повседневным цифровым опытом студентов продолжает увеличиваться. При этом цифровая гражданская компетентность по своим базовым ценностным установкам внутренне созвучна задачам воспитания. И здесь важно подчеркнуть: её системное внедрение — это не механическое добавление ещё одного раздела в программу, а комплексная трансформация, которая затрагивает пересмотр концептуальных основ, обновление содержания и перестройку организационных механизмов. На основе анализа реальной вузовской практики мы предлагаем четырёхмерную модель интеграции, а также выделяем последовательные этапы и конкретные стратегии, позволяющие выйти на синергетический эффект.

Когда речь заходит о практической реализации ценностного руководства, вузам имеет смысл создавать в цифровой среде такой контент, который был бы по-настоящему доступен и близок студентам — например, короткие видео, комиксы, визуальные истории. Это позволяет ценностным ориентирам усваиваться не через прямую дидактику, а в ходе повседневного цифрового взаимодействия, почти незаметно для самого студента. Кроме того, эффективной формой становятся мероприятия по созданию цифровых произведений на тему социалистических ценностей: когда студенты сами вовлечены в производство контента, у них постепенно формируется привычка сознательно отвергать слухи и противостоять кибербуллингу.

Важно усиливать и воспитание цифровой ответственности — например, через лекционные занятия и разбор конкретных кейсов, где наглядно показываются последствия неправомерного поведения в сети [10]. Параллельно стоит соединять патриотические и коллективистские установки с развитием цифровой грамотности, чтобы студенты учились видеть связь между собственным личностным ростом и прогрессом страны в целом.

Совершенствование механизмов взаимодействия предполагает, в частности, создание в вузах координационных групп, которые занимались бы вопросами цифровой культуры на системной основе. Также необходима более плотная связь с семьёй — через регулярные онлайн-коммуникации можно повысить осведомлённость родителей о цифровом поведении их детей и о тех рисках, с которыми те сталкиваются.

Помимо этого, стоит поощрять сотрудничество с предприятиями и научными учреждениями для создания практико-ориентированных платформ, где студенты могли бы применять полученные знания в реальных условиях. И наконец, интеграция цифровых образовательных ресурсов в единое пространство даёт возможность унифицировать доступ к материалам и сделать их использование более удобным для всех участников процесса.

Выводы

В эпоху активного развития искусственного интеллекта цифровая грамотность перестаёт быть узким техническим навыком — она становится одной из базовых основ непрерывного обучения на протяжении всей жизни [9]. Для студенческой аудитории это означает не просто умение уверенно пользоваться интернетом, а способность комплексно задействовать технологические, когнитивные и эмоциональные ресурсы, взвешенно оценивать цифровой контент и применять его для решения конкретных практических задач [10]. Иными словами, сегодня речь идёт уже не столько о владении инструментами, сколько о формировании устойчивой внутренней позиции в цифровом пространстве.

Повышение уровня цифровой грамотности студентов определяет границы профессионального развития и несёт миссию продвижения цифровой трансформации образования [11]. Однако у части студентов уровень осведомлённости о цифровой безопасности остаётся низким [12].

Формирование цифровой гражданской компетентности должно быть интегрировано в идеологическое и политическое воспитание, чтобы сделать задачу воспитания нравственных и образованных людей более всесторонней. В статье на основе анализа стратегии цифровизации образования, регулирования цифрового поведения студентов и инновационных форм воспитания обоснована необходимость интеграции. На основе четырёх аспектов — ценностного ориентирования, интеграции содержания, инноваций в средствах и совместного обеспечения — предложена концептуальная модель и стратегии реализации. Это будет способствовать формированию компетентности и обновлению воспитательных моделей. Интеграция требует совместных усилий многих сторон. Вузы как ведущая сила должны на основе интегрированного развития оптимизировать пути и совершенствовать стратегии, обеспечивая непрерывность воспитания нравственности и формирования личности.

Литература

1. Канцелярия Центрального комитета по кибербезопасности и информатизации, Министерство образования, Министерство промышленности и информатизации и др. Программа действий по повышению цифровой грамотности и навыков всего населения. М. : Народ, 2021. 220 с.

2. Яо Ин. Влияние «информационной коконы» на формирование ценностных ориентиров студентов в рамках сетевого идеологического и политического образования в вузах // Китайское дистанционное образование. 2025. № 11. С. 14.

3. Чжан Лэй. Тенденции, реакция и управление развитием цифровой и интеллектуальной трансформации идеологического и политического образования в высших учебных заведениях // Исследования в области высшего образования в провинции Хэйлунцзян. 2024. Т. 42. № 7. С. 146–152.

4. Чжоу Ниннин. Интеграция идеи общего процветания и идеологического и политического воспитания студентов в условиях цифровизации : рецензия на статью «Глубокая интеграция цифровизации и идеологического и политического воспитания в высших учебных заведениях в новую эпоху» // Китайское аудиовизуальное образование. 2024. № 11. С. 7.

5. Хан Чэнминь. Рефлексия и реконструкция: исследование цифрового образования в области идеологии и политики в высших учебных заведениях // Высшее образование в провинции Цзянсу. 2021. № 5. С. 89–93.

6. Ду Суцинь, Ван Цян. Основные особенности, актуальные про-

блемы и пути преодоления в области политико-идеологического образования в высших учебных заведениях с использованием цифровых технологий // Академические исследования. 2023. № 2. С. 149–156.

7. Лю Бэй. Формирование цифровой гражданской грамотности: исследование преподавания курса «Информационные технологии» в средней школе с точки зрения интеграции идеологического и политического воспитания в учебную программу // Журнал поиска знаний. 2025. № 35. С. 74–76.

8. Ян Юн, Чэнь Тяньэ, Ло Ючжоу и др. Современное состояние медиаграмотности студентов и стратегии её повышения в контексте цифрового гражданства // Профессиональное образование в области машиностроения. 2020. № 5. С. 32–37.

9. Пхэ Ён-чук. Цифровая грамотность студентов и стратегии её развития // Социологи. 2022. № 9. С. 128-133.

10. Ма Син, Фэн Лэй. Значение, цели и стратегии обучения студентов цифровой грамотности // Высшее образование в провинции Цзянсу. 2021. № 11. С. 118-124.

11. Чжан Сяо, Лю Янь. Исследование стратегий повышения цифровой грамотности студентов в эпоху искусственного интеллекта // Форум по науке о лидерстве. 2025. № 7. С. 37-41.

12. Хуан Янь. Анализ текущего состояния цифровой грамотности студентов и пути её развития // Идеологическое и теоретическое образование. 2015. № 3. С. 82-85.

13. Якутина А.В. Интеграция цифровых технологий в социальное проектирование как инструмент формирования гражданской идентичности студентов // Дневник науки. 2025. № 11 (107).

Ways of integrating ideological and political education into the formation of students' digital civic literacy

Aibibula Kadier

College of Marxism, Xinjiang Normal University

To effectively address student misconduct, promote innovation in ideological and political education, and improve its effectiveness in universities, this article uses the "framework, stage identification, and strategy implementation" approach. An integration path is developed that includes value guidance, content integration, innovation in media, and ensuring interaction. Key stages and strategies for their implementation are identified. This approach integrates the goal of developing digital civic competence with the goal of "nurturing virtue and character," ensuring their synchronous interaction. This enhances student competence, the relevance and effectiveness of education, and provides a theoretical foundation and practical solutions for educational work in universities in the context of digitalization.

Keywords: College Students; Digital Citizenship Literacy; Ideological and Political Education; Embedding Path; Fostering Virtue through Education; Educational Digitalization

References

1. Office of the Central Cybersecurity and Informatization Committee, Ministry of Education, Ministry of Industry and Information Technology, etc. Action Program for Improving Digital Literacy and Skills of the Entire Population. Moscow: Narod, 2021. 220 p.
2. Yao Ying. The Impact of the "Information Cocoon" on the Formation of Students' Value Orientations within the Framework of Networked Ideological and Political Education in Universities // China Distance Education. 2025. No. 11. P. 14.
3. Zhang Lei. Trends, Responses, and Management of the Development of Digital and Intellectual Transformation of Ideological and Political Education in Higher Education Institutions // Research on Higher Education in Heilongjiang Province. 2024. Vol. 42. No. 7. Pp. 146–152.
4. Zhou Ningning. Integration of the Idea of Common Prosperity and Ideological and Political Education of Students in the Context of Digitalization: A Review of the Article "Deep Integration of Digitalization and Ideological and Political Education in Higher Education Institutions in the New Era" // China Audiovisual Education. 2024. No. 11. P. 7.
5. Han Chengmin. Reflection and Reconstruction: A Study of Digital Education in the Field of Ideology and Politics in Higher Education Institutions // Higher Education in Jiangsu Province. 2021. No. 5. Pp. 89-93.
6. Du Suqin, Wang Qiang. Main Features, Current Problems, and Ways to Overcome them in the Field of Political and Ideological Education in Higher Education Institutions Using Digital Technologies // Academic Studies. 2023. No. 2. Pp. 149-156.
7. Liu Bei. Formation of Digital Civic Literacy: A Study of Teaching the Course "Information Technology" in Middle School from the Perspective of Integrating Ideological and Political Education into the Curriculum // Journal of Knowledge Search. 2025. No. 35. pp. 74–76.
8. Yan Yong, Chen Tian'e, Luo Yuzhou, et al. The Current State of Students' Media Literacy and Strategies for Improving It in the Context of Digital Citizenship // Professional Education in Mechanical Engineering. 2020. No. 5. pp. 32–37.
9. Phe Yong-chuk. Students' Digital Literacy and Strategies for Its Development // Sociologists. 2022. No. 9. pp. 128–133.
10. Ma Xing, Feng Lei. The Significance, Goals, and Strategies of Teaching Students Digital Literacy // Higher Education in Jiangsu Province. 2021. No. 11. Pp. 118-124.
11. Zhang Xiao, Liu Yan. A Study of Strategies for Improving Students' Digital Literacy in the Era of Artificial Intelligence // Forum on Leadership Science. 2025. No. 7. Pp. 37-41.
12. Huang Yan. Analysis of the Current State of Students' Digital Literacy and Ways of Its Development // Ideological and Theoretical Education. 2015. No. 3. Pp. 82-85.
13. Yakutina A.V. Integration of Digital Technologies into Social Projection as a Tool for Forming Students' Civic Identity // Science Diary. 2025. No. 11 (107).

Адаптация студентов к корпоративной культуре университета

Анзина Татьяна Игоревна
кандидат педагогических наук, доцент, РЭУ им. Г.В. Плеханова, Anzina.TI@rea.ru

Стрижова Екатерина Валентоновна
старший преподаватель, РЭУ им. Г.В. Плеханова, Strizhova.EV@rea.ru

В статье на основе результатов социологического опроса студентов РЭУ им. Г.В. Плеханова проведен анализ корпоративной идентичности обучающихся, уровня их интегрированности в академическую среду и качества коммуникации в парадигме «преподаватель — студент». Респонденты показали высокую активность в общественной жизни вуза, предпочтение демократичного стиля общения и командной работы, но выявили недостаточно четкие разграничения между формальным и неформальным взаимодействием участников педагогического процесса. Показаны существующие методы корпоративной воспитательной работы вуза и предложены практические рекомендации и дополнения к корпоративному кодексу университета.

Ключевые слова: корпоративная идентичность, корпоративный кодекс, корпоративная компетенция, коммуникативная адаптация, стиль общения «преподаватель — студент», формальное и неформальное поведение, воспитательная работа.

Введение

Поступление в высшее учебное заведение – очень важный и сложный этап в жизни каждого молодого человека. Первокурсник, попадая в новую для него среду со сформированными в школе стереотипами поведения, зачастую испытывает растерянность. Причиной тому могут стать специфические академические требования, непривычный стиль межличностного общения, возросшая степень самостоятельности и ответственности. От того, насколько успешно вчерашний школьник адаптируется к новым, социальным условиям, зависит его текущая успеваемость, психологическое здоровье и мотивация на успех [1; 4; 7]. Однако процесс адаптации может затянуться на не один семестр, и даже не на один год. Поэтому назрела необходимость выяснить, насколько комфортно чувствуют себя студенты в стенах университета и что может способствовать продуктивности их учебной и общественной деятельности.

Университетская среда – это «система деловых и межличностных взаимодействий, которая предоставляет студентам уникальную возможность развития собственной культуры общения и поведения» [2, С. 176]. Студент должен интегрироваться в эту среду, чувствовать свою «корпоративную идентичность», которая формируется под влиянием корпоративной культуры вуза, провозглашающей ценности образования, укрепляющей имидж организации и прививающей представление о внутрикорпоративном поведении между отдельными группами, в частности, между преподавателями и студентами [3].

Сформированные корпоративные ценности помогут будущему специалисту поддерживать и совершенствовать традиции организации; мотивированно и ответственно выполнять свои профессиональные обязанности; грамотно выстраивать «диалоговые модели взаимоотношений со всеми субъектами социальной сферы» компании; отстаивать свою «субъектную позицию» в решении профессиональных вопросов; успешно работать в команде и продолжать самообразование [6, С. 19-23].

Методология исследования

Исследование проводилось под руководством преподавателей РЭУ им. Г.В. Плеханова методом устного анкетирования студентов РЭУ им. Г.В. Плеханова при активном участии инициативной группы студентов, которые составляли вопросы, проводили видеосъемку процесса интервьюирования респондентов и, в результате, создали видео презентацию для трансляции по местному телекоммуникационному каналу. В опросе было задействовано 50 студентов первого и третьего курсов из разных высших школ (факультетов): высшей инженерной школы «Новые материалы и технологии» (ВИШНМиТ), высшей школы менеджмента (ВШМ), высшей школы права (ВШП), высшей школы социально-гуманитарных наук (ВШСГН) и других.

Анкета включала 25 вопросов по трем направлениям (блокам):

1. Интегрированность в студенческое сообщество и корпоративная идентичность (вопросы 1-10);
2. Мотивация и отношение к организации учебного процесса (вопросы 11-14);
3. Психолого-этические аспекты межличностной коммуникации «преподаватель — студент» (вопросы 15-25).

Статистическая обработка данных проводилась методом подсчёта частотных распределений ответов студентов первого и третьего курсов в процентном соотношении.

Блок 1 Интегрированность в студенческое сообщество и корпоративная идентичность

Ответы первого блока показали высокий уровень корпоративной идентичности студентов как первого, так и третьего курсов: все опрошенные испытывают гордость называться студентами РЭУ им. Г.В. Плеханова и готовы защищать имидж своей alma mater, что объясняется осознанным выбором вуза. 100-процентное одобрение униформы с фамилиями и логотипами высших школ доказывает корпоративную идентичность и сплоченность студентов. Также 80% первокурсников и 85% третьекурсников знают символы и традиции Университета. Все студенты положительно относятся к мероприятиям, проводимых в

РЭУ, информирование которых осуществляется по разным каналам одновременно: на сайте Университета [8], в созданных в мессенджере МАКС группах Высших Школ, по корпоративной электронной почте, «сарафанным радио» от преподавателей и от студентов. Действительно, в Университете хорошо организована внеаудиторная работа. Так, например, в РЭУ существует *Культурно-массовый комитет*, который занимается множеством мероприятий, сотрудничает с культурными учреждениями Москвы и других российских городов. Создан *Студенческий патриотический клуб «РЭУПАТРИОТ»*, его основные задачи: развитие у обучающихся высоких духовных качеств, таких как патриотизм, трудолюбие, ответственность, самодисциплина; создание уважительной среды в коллективе, формирование позиции соучастия; воспитание способности толерантно воспринимать социальные, личностные и культурные различия.

Работает *Социальный комитет*, его цель – обеспечение комфортной среды для каждого студента РЭУ, помощь детям и пожилым людям, участие в благотворительных акциях, проводимых приютами для бездомных животных.

Есть *Студенческое творческое общество*, включающее в себя различные направления искусства. Это КВН в РЭУ им. Г.В. Плеханова, Школа актёрского мастерства «ШАМ», Хор РЭУ им. Г.В. Плеханова, Объединение Национальных Культур «КАНОН», Ансамбль танца «Геликон», Вокальная студии «Микст» и др. Творческие коллективы участвуют в фестивалях, показывают спектакли, занимают призовые места в конкурсах. Хроника прошедших мероприятий и анонсы последующих выгружаются в рубрике «События в РЭУ» [8].

Согласно анкете, доля участия первокурсников в этих сообществах меньше, чем у третьекурсников. Практика показывает, что на первом курсе обучающиеся тратят больше времени на выполнение домашних заданий, а на третьем курсе студенты приобретают навыки самоорганизации и им удается совмещать учебные и внеучебные виды деятельности.

Опрос показал, что в спортивных секциях Университета занимаются меньше половины студентов. К третьему курсу их численность уменьшается. Причины могут быть здесь следующие: первоначально выбранная спортивная секция заменяет посещение занятий физкультурой, затем студент либо вообще теряет интерес к спорту, либо совершенствуется в более профессиональной спортивной сфере.

Блок 2. Мотивация и отношение к организации учебного процесса

При безусловной мотивации на успех в учебе, студенты большое значение придают общению, ценность которого возрастает у более старших студентов. Поэтому характерно, что у первокурсников преобладают такие личностные качества, как трудолюбие и усидчивость, а на третьем курсе акцент смещается в сторону коммуникабельности и активности. Но тем не менее, большинство опрошенных высказались за командную работу в учебном процессе, что доказывает ценность межличностной коммуникации.

Возможность обсуждения с преподавателем методов и форм учебной работы допускает меньшинство студентов, хотя возросший процент положительных ответов у третьекурсников говорит о их более «взрослом», осознанном отношении к процессу и желаемым результатам обучения. Но, в целом, можно сделать вывод, что в образовательном процессе студенты не чувствуют себя полноправными участниками.

Блок 3. Психолого-этические аспекты межличностной коммуникации «преподаватель — студент»

Неудивительно, что большое количество вопросов, предложенных инициативной группой студентов, касалось именно данного блока, так как мнение обучающихся о стиле и форме межличностных отношений с преподавателями интересно обеим сторонам учебного процесса.

Демократичный стиль общения между преподавателями и студентами, а также предпочитаемое обращение по имени, были выбраны единогласно. Поскольку личностный подход в российском образовании предполагает, что «профессорско-преподавательский состав априори видит во всех студентах ответственных и самосознательных субъектов собственного развития, культивирует у студентов стремления и умения видеть личность в самих себе и считать себя таковой» [5, С.7], понятно, что современная школа, высшая в том числе, не использует авторитарных методов воспитания и обучения, и это, по нашему мнению, способствует более комфортному и, следовательно, более эффективному усвоению знаний.

Желание общаться с преподавателем вне аудитории выразило меньшинство опрошенных. Видимо, причина кроется в возрастном барьере. Возможно, что 20 и 22% ответов «а» предполагали общение с молодыми преподавателями. Однако, вопрос не требовал уточнений. А обратиться к преподавателю с конкретной жизненной проблемой готовы почти половина участвующих в опросе первокурсников. К третьему курсу количество таких студентов уменьшается. Свои ответы студенты пояснили тем, что под жизненными ситуациями они подразумевают проблемы, связанные с учебой, и считают преподавателя наиболее компетентным в таких вопросах.

Взаимодействовать с преподавателями студенты предпочитают не через специальный сервис взаимодействия study.rea.ru, а посредством социальных сетей, которые им кажутся проще и привычнее.

Ответы на другие вопросы не были столь однозначными. Так, обращение преподавателей к студентам на «вы» предпочитают большинство третьекурсников и половина опрошенных первокурсников. Почему самые юные студенты допускают обращение «Ты» со стороны старших, авторы статьи объясняют ещё «не остывшим школьным следом», но считают, что формы «вы» и «ты» должны быть паритетными: если взрослому человеку невозможно сказать «ты», то он тоже должен зеркально употреблять «вы».

Вопрос «Вставать ли студентам с места при входе преподавателя в аудиторию» получил большинство положительных ответов с минимальной разницей у первого и третьего курсов, что свидетельствует о хорошем воспитании молодежи, об уважении к старшим по статусу и по возрасту.

Иногда случается, что студенту нужно выйти из аудитории во время занятия, на что он, естественно имеет полное право. И на практике авторы статьи замечают, что одни студенты спрашивают разрешения у преподавателя, а другие тихо встают и выходят, якобы не мешать учебному процессу. Нам ближе первый стиль поведения: студент предупредил о своём намерении, его действие понятно. А молча встающий и выходящий человек вызывает недоумение и может отвлекать всех присутствующих в аудитории. Отрадно, что участники данного анкетирования высказались почти единогласно в пользу первого варианта ответа.

Можно ли разрешать студентам пить и есть на занятии? Напрашивается ответ: категоричное «нет». Во-первых, вспомним принцип паритетности: если преподаватель не позволяет себе во время занятия пить чай/кофе, то и студентам не нужно разрешать это делать. Во-вторых, если допустить возможность перекуса на занятии, то не все студенты приносят еду в аудиторию, и создается достаточно неловкая ситуация по отношению к остальным студентам.

Последняя группа вопросов, касающаяся стиля одежды, оказалась предсказуемой и очевидной: молодежь предпочитает демократичный стиль одежды с учетом современных трендов, достаточно универсальный, в большинстве случаев не подчеркивающий материальный достаток. Преподаватель, также, свободен в выборе стиля одежды, однако он влияет на формирование его имиджа и авторитета.

Результаты и рекомендации

Исследование показало успешную адаптацию студентов к вузовской среде, что проявляется в их осведомленности о традициях университета, в сильном стремлении защищать имидж вуза, в признании важности общественных мероприятий и в положительной динамике вовлеченности в общественную жизнь с ростом курса. Всё это свидетельствует о высоком уровне корпоративной идентичности обучающихся.

В вопросах организации обучения студенты предпочитают работать в команде, но не привыкли проявлять инициативу. Студенческим советам дана рекомендация дальнейшего развития студенческого самоуправления в плане оптимизации взаимодействия с преподавателями, организации системы обратной связи.

Преподавателям стоит обсуждать со студентами формат занятия, диверсифицировать командные задания, выяснять, какие виды аудиторной и домашней работы они считают наиболее продуктивными и интересными.

По мере роста курса в ценностных ориентациях студентов намечается сдвиг от «трудолюбия» к «коммуникабельности», так как совре-

менные молодые люди понимают, что в коллективе умение договариваться, гибкость в межличностных отношениях могут дать более эффективные результаты, чем индивидуальная работа.

Так как межличностное общение в вузе осуществляется как по горизонтали «студент-студент», так и по вертикали «преподаватель-студент», то необходимо учитывать и уважать мнение студентов, то есть придерживаться демократичного стиля в общении, при сохранении ролевой дистанции: они поддерживают традиционные ритуалы (вставать при входе преподавателя), не стремятся к тотальному панибратству, они хотят видеть в преподавателе старшего наставника, но при этом ценят личностное обращение по имени и на “Вы”. Преподаватель, в свою очередь, должен устанавливать границы общения. Например, рассылка материалов, организационные вопросы, обратная связь по коммуникационным каналам должна осуществляться исключительно в рабочее время и не содержать тематику личного характера.

Преподавателю не следует игнорировать такой аспект педагогической коммуникации, как внешний вид. Студенты считывают его как сигнал: «официальный стиль = серьёзная работа», а «casual = расслабленная атмосфера».

Преподаватель должен проявлять гибкость в выборе одежды и стиля в зависимости от характера занятия. Например, деловой костюм на экзамене и джинсы на студенческом мероприятии.

Данная конкретизация психолого-этических положений предложена в качестве дополнений в корпоративные кодексы студентов и преподавателей.

Литература

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. — М.: Смысл, 2007.
2. Буховцева О.В. Социокультурная среда вуза как важнейший фактор социализации студентов // Философия в системе «НТПО»: наука, технология, производство, образование: сб. материалов II Всерос. науч. конф. с междунар. участием. Казань: Казан. нац. исслед. технол. ун-т, 2020. С. 176
3. Загоруля Т.Б. Корпоративная культура вуза: проблемы взаимодействия субъектов образовательного процесса – студентов и преподавателей // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3
4. Исаев Е.И. Педагогическая психология. — М.: Юрайт, 2019
5. Мудрик А.В. Профессиональная социализация будущих педагогов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2024. №4 (96). С. 5-9. Стр.7
6. Никитская Е.А. Социальное воспитание как вариативная составляющая профессиональной социализации будущих специалистов социальной сферы в различных типах учреждений высшего образования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2024. №2. С. 19-23
7. Смирнов С.Д. Психология и педагогика высшего образования. — М.: Юрайт, 2020
8. https://www.rea.ru/

Adaptation of students to the university's corporate culture

Anzina T.I., Strizhova E.V.

Plekhanov Russian University of Economics

Based on the results of a sociological survey of students at Plekhanov Russian University of Economics, the article analyzes the corporate identity of students, their level of integration into the academic environment and the quality of communication in the "teacher—student" paradigm. The respondents showed high activity in the public life of the university, a preference for a democratic style of communication and teamwork, but revealed insufficiently clear distinctions between formal and informal interaction of participants in the pedagogical process. The existing methods of corporate educational work of the university are shown and practical recommendations and additions to the corporate code of the university are proposed.

Keywords: corporate identity, corporate code, corporate competence, communicative adaptation, teacher—student communication style, formal and informal behavior, educational work.

References

1. Asmolov A.G. Personality Psychology: A Cultural-Historical Understanding of Human Development. Moscow: Smysl, 2007.
2. Bukhovtseva O.V. Sociocultural Environment of the University as the Most Important Factor in Students' Socialization // Philosophy in the "NTPO" System: Science, Technology, Production, Education: Collection of Materials of the II All-Russian Scientific Conf. with International Participation. Kazan: Kazan National Research Technological University, 2020. P. 176
3. Zagorulya T.B. Corporate Culture of the University: Problems of Interaction between Subjects of the Educational Process – Students and Teachers // Modern Problems of Science and Education. 2015. No. 3
4. Isaev E.I. Pedagogical Psychology. Moscow: Yurait, 2019
5. Mudrik A.V. Professional Socialization of Future Teachers // Municipal Education: Innovations and Experiments. 2024. No. 4 (96). Pp. 5-9. Page 7
6. Nikitskaya E.A. Social Education as a Variable Component of Professional Socialization of Future Social Specialists in Various Types of Higher Education Institutions // Municipal Education: Innovations and Experiments. 2024. No. 2. Pp. 19-23
7. Smirnov S.D. Psychology and Pedagogy of Higher Education. - Moscow: Yurait, 2020
8. https://www.rea.ru/

Взаимодействие образовательных учреждений с производством: зарубежный опыт

Баймурзин Руслан Хамитович
кандидат педагогических наук, Стерлитамакский химико-технологический колледж,

Валеева Роза Алексеевна
доктор педагогических наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет

В статье представлен систематизированный зарубежный опыт взаимодействия образовательных организаций с производством. *Целью* статьи является анализ механизмов сотрудничества между учебными заведениями, научными учреждениями и промышленными предприятиями. Для достижения поставленной цели автором были проанализированы формы, содержание и пути социального партнёрства США, Канады, Великобритании, Франции, Нидерландов, Швеции, Норвегии, Финляндии. *Научная новизна* заключается в изучении и систематизации нестандартных форм сотрудничества между образовательными учреждениями и производством. В *результате* исследования был описан широкий спектр форм сотрудничества, моделей партнёрства и государственных инициатив, направленных на повышение качества подготовки кадров, развитие инноваций и укрепление связи образования с потребностями экономики.
Ключевые слова: взаимодействие, социальное партнёрство, образовательные учреждения, производство.

Введение

Актуальность. Актуальность статьи о взаимодействии образовательных организаций с производством и зарубежном опыте обусловлена несколькими факторами, связанными с современными экономическими, технологическими и социальными вызовами: необходимостью повышения качества подготовки специалистов. Взаимодействие образовательных организаций с производством позволяет приблизить образовательный процесс к реальным требованиям рынка труда, сформировать профессиональные компетенции, востребованные работодателями; развитием инноваций и научно-технического прогресса; государственной поддержкой и регулированием данного процесса, что выражается в создании специальных органов, разработке целевых программ, предоставлении грантов для реализации проектов сотрудничества. Зарубежный опыт включает не только взаимодействие с национальными производствами, но и международное сотрудничество в сфере образования, что способствует формированию единого образовательного пространства и академической мобильности. Это особенно актуально в условиях глобализации и необходимости адаптации образовательных систем к международным стандартам. Актуальность рассматриваемой темы выражается в форме *научной проблемы*: каковы сущность, содержание, формы взаимодействия образовательных учреждений с производством в зарубежных странах? Согласно цели были поставлены и решены следующие *задачи*:

1) обосновать актуальность исследуемой проблемы;

2) разработать категориальный аппарат исследования;

3) изучить научную литературу по проблеме исследования, проанализировать и теоретически её обобщить.

Методами исследования выступают теоретический анализ, сопоставление и синтез источников.

Теоретической базой исследования послужили материалы отечественных авторов. В освещении проблемы использовались труды Гуськова, Н. Д., Неретина Е. А., Еналеева Ю. Р., Можаева Г. В., Реньян П. Н., Титор С. Е., Федоров В. А., Третьякова Н. В., Тюрина Г. А. и др.

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты исследования: могут быть использованы в разработке спецкурсов по педагогике в вузах, преподавателям – в подготовке к лекциям и практическим занятиям, аспирантам и докторантам − в написании диссертаций.

Обсуждение и результаты

Взаимодействие образовательных учреждений с производством − это партнёрские отношения между ними, направленные на подготовку квалифицированных кадров, соответствующих требованиям рынка труда. Целью такого сотрудничества является обеспечение баланса между теоретическим обучением и практическими навыками, а также способствовать трудоустройству выпускников (Федоров, Третьякова, Тюрина, 2024, с. 103).

Новые требования на рынке труда требуют изучение зарубежного опыта социального партнёрства между образовательными учреждениями и производством.

Зарубежный опыт взаимодействия учебных заведений с производством достаточно широк и включает различные формы интеграции, которые отличаются в зависимости от стран. Так, *в Соединённых штатах Америки (США)* образовательные учреждения делают акцент на взаимодействие производства, прежде всего, с университетами, то есть, на подготовку специалистов, научно-исследовательскую деятельность и коммерцианилизацию технологий (Хохлова, Харин, 2011, с. 17 − 20).

В США социальное партнёрство основывается на законодательные меры. Например, Законодательный акт Бея-Доула о патентных правах фирм и университетов от 1980 года открывает путь к формированию нового источника финансирования научных исследований за счёт доходов от их реализации.

Созданы научно-исследовательские центры. Университеты совместно с ведущими промышленными предприятиями региона организовывают центры для привлечения к работе производственных фирм. Они становятся нейтральной территорией для сотрудничества: работа, выполненная в университете, открыта для всех, а последующая доработка в лабораториях предприятия помогает оформить результаты в виде интеллектуальной собственности.

Созданные специализированные центры трансферта продукции интеллектуального труда функционируют самостоятельно, но числятся в качестве структурных подразделений университетов. Центры отбирают наиболее перспективные проекты, обеспечивают правовую защиту авторских прав.

Существуют такие общепринятые формы сотрудничества, как целевая совместная подготовка студентов, заказ работ у студентов, создание «корпоративных университетов», создание исследовательских бюро, создание специализированных офисных площадок. Программы взаимодействия образовательных учреждений с производством в США финансируются за счёт разных источников. Ими являются частные гранты, взносы и пожертвования; доходы от научно-исследовательской и предпринимательской деятельности; государственные программы.

Как установлено, социальное партнёрство в основном носит научно-исследовательский характер:

− создание кооперативных исследовательских центров (КИЦ), которые объединяют научный потенциал университетов и промышленных фирм, проводят совместные исследования, исключая дублирование в решении фундаментальных научно-технических проблем;

− организация научно-исследовательских центров. Университеты совместно с ведущими промышленными предприятиями создают центры, которые становятся нейтральной территорией для сотрудничества исследовательских компаний. Работа, выполненная в университете, открыта для всех, а последующая доработка в лабораториях предприятия помогают оформить результаты в виде интеллектуальной собственности;

− создание институтов сотрудничества на уровне регионов. В них входит представители местных администраций, университетов, промышленных групп и исследовательских институтов, задачей которых является поддержка и координация инновационного развития отдельного региона.

Опыт взаимодействия учебных заведений с производством довольно широко распространён и в *Канаде*. Сотрудничество направлено на формирование навыков у обучающихся, необходимых для социально-экономической жизни. Они проявляются в разных сферах: школах, колледжах и университетах и носят разные формы, например, в реализации программ ученичества и обучения на рабочем месте, в сотрудничестве с бизнесом, и в организации стажировок и практики студентов. Рассмотрим каждый уровень по отдельности.

Взаимодействие осуществляется на различных уровнях: федеральном, провинциальном и территориальном, а также через деятельность неправительственных организаций. Это обусловлено децентрализованной системой образования, в рамках которой каждая провинция и территория самостоятельно регулирует вопросы, касающиеся образовательного процесса (Свиридов, 2025, с. 160 - 163).

Наиболее широкое распространение взаимодействия школы с производством получило участие социальных партнёров (работодателей) в разработке содержания профессионального образования в школе, что гарантирует целенаправленное обучение школьников по востребованным профессиям на рынке труда. Примером являются школы провинций Ньюфаунленда и Лабрадора, реализующие курс «Профессиональное (карьерное) образование». Этот курс рассчитан на 30 часов производственной практики.

Программа ученичества рассчитана на 1 – 4 года, в которой практическое обучение проводится на рабочем месте работодателем, а теоретическая подготовка обеспечивается учебными заведениями. Программа в трудовых коллективах разрабатывается в партн1рстве с работодателем.

Стажировки являются неотъемлемой частью социального партнёрства в Канаде. Старшеклассники участвуют в программах дальнего обучения, ученичества и наставничества с обязательной производственной практике, что позволяет им применять полученные знания и навыки в реальных проектах.

Взаимодействие колледжа с производством в Канаде проходит в разных формах. Тесные связи с бизнесом и производством позволяют колледжам создавать новые и адаптировать существующие программы в ответ на требования рынка труда. Такой подход к партнёрству способствует развитию региональной экономики.

Студенты проходят практику в летние месяцы или в последний семестр своей программы. Как правило, они оплачивают большую часть своего обучения за счёт средств, заработанных во время практики.

Колледжи также принимают участие в трудоустройстве выпускников: составить правильно резюме, грамотно пройти собеседование, оформить разрешение на работу и т.д.

Важным для колледжей является выполнение заказов компаний, работающих в регионе, которые и спонсируют учебные программы. Например, компания General Motors, расположенная рядом с Niagara College спонсирует учебные программы данного колледжа.

Канадские университеты также ведут широкое сотрудничество с работодателями: университеты предоставляют студентам возможность проходить стажировки и практику, что дает им опыт работы в реальной среде. Многие университеты предлагают программы, которые помогают получить студентам ценный опыт работы ещё во время учёбы в виде не только практик, но и стажировок.

Ещё одна форма взаимодействия учебного заведения с производством является эффективной. Это – университетские офисы по трансферту технологий. Так, офис по связям с промышленностью университета Альберта (RSO), который помогает продвигать университетские технологии в промышленность. RSO помогает учёным-изобретателям в лицензировании, создании компаний, привлечении контрактных работ.

Вместе с тем, университеты продолжают заботиться о своих выпускниках и после получения ими дипломов. Они предлагают различные программы, которые позволяют выпускникам получить дополнительные знания и навыки, специализироваться в конкретной области и повысить свою квалификацию, осваивая **программы последипломного образования и переподготовки.**

Этот опыт проявляется в разных формах, например, в реализации программ ученичества и обучения на рабочем месте, в сотрудничестве с бизнесом и в организации стажировок и практики студентов.

Тесные связи с бизнесом и производством позволяют образовательным учреждениям создавать новые и адаптировать существующие программы в ответ на требования рынка труда. Такой подход к партнёрству способствует развитию региональной экономики.

Студенты проходят практику в летние месяцы или в последний семестр своей программы. Как правило, они оплачивают большую часть своего обучения за счёт средств, заработанных во время практики.

Колледжи, вузы также принимают участие в трудоустройстве выпускников: составить правильно резюме, грамотно пройти собеседование, оформить разрешение на работу и т.д.

Важным для образовательных учреждений является выполнение заказов компаний, работающих в регионе, и спонсируют учебные программы. Например, компания General Motors, расположенная рядом с Niagara College спонсирует учебные программы данного колледжа.

В Великобритании образовательные учреждения и производство взаимодействуют на разных уровнях: в системе среднего образования, высшего образования и в сфере исследований. Это взаимодействие проявляется в разных формах, например, в сетевом взаимодействии учреждений, в участии промышленности в разработке образовательных программ и в сотрудничестве научно-исследовательских организаций с производством (Олейникова, Муравьёва, 2006, с. 111 – 119).

На разных уровнях взаимодействуют образовательные учреждения с производством в *Нидерландах.* Оно распространено и в среднем, и в высшем учебных заведениях.

В среднем образовании проводятся курсы производственного ученичества в рамках среднего профессионального образования. Учащиеся проходят практику на производстве или предприятии. Многие нидерландские кампании, особенно в сфере высоких технологий, сотрудничают со школами, предоставляя им современное оборудование, раз-

рабатывая образовательные приложения и спонсируя проекты. Например, в 2020 году технологический гигант Philips инвестировал более 10 млн. евро в создание «умных классов» и лабораторий в рамках партнёрства с сетью инновационных школ Brainport.

Созданы консультативные органы в промышленных секторах, в которых социальные партнёры и система образования имеют равное представительство. На региональном уровне организуются контактные центры образования и труда, цель которых – координировать и стимулировать связи между школами и фирмами.

Производство уделяет большое внимание партнёрству с высшим образованием. В 2002 году крупнейшие голландские корпорации и концерны (Philips, Shell, Unilever и DSM) подписали договор о финансировании подготовки кадров. Студенты вузов обеспечиваются специализированными учебными материалами, в преподавательский состав входят специалисты технических специальностей, обладающие опытом работы на производстве. Многие программы университетов прикладных наук включают стажировку в компаниях Philips, Shell, ING, Exor, Unilever, Cisco и других. Университеты приглашают профессионалов (из Голландии, Бельгии, Германии и других стран) для проведения гостевых лекций, на которых обычно рассказывают о том, как теоретические знания применяются в реальной практике. Правительство Нидерландов принимает меры, чтобы помочь предпринимателям лучше использовать результаты научных исследований и разработок, и расширяет возможности вовлечения талантливой молодёжи в инновационные проекты

Во *Франции* образовательные учреждения взаимодействуют с производством в разных сферах: в системе профессионального образования, в высшем образовании и в рамках кластерной политики. Цель − обеспечить рынок труда профессионально подготовленными специалистами, необходимыми для современной экономики.

Взаимодействие образовательных учреждений с производством во Франции регулируется законами и другими нормативными документами. В кодексе прописаны нормы, регулирующие взаимодействие в сфере образования, например, создание новых типов образовательных учреждений и определение их статуса (Гуськова, Неретина, Еналеева, 2013, с. 149). Целевые контракты − инструмент регионального управления, который определяет стратегию профессионального обучения на период от трёх до пяти лет, нацеленную на развитие отдельного сектора в отдельной географической области. Для разработки контракта требуется анализ основных тенденций сектора и исследование потребностей в определённом типе рабочей силы (Социальное партнёрство в системе начального профессионального обучения во Франции, 2004).

В *Германии* образовательные учреждения тесно взаимодействуют с производством в рамках дуальной системы профессионального образования. Эта система предполагает, что часть обучения проходит в профессиональной школе, а часть − непосредственно на производстве (Титор, 2022, с. 73). Достаточно широко распространены такие формы взаимодействия образовательных учреждений с производством в Германии, как заключение трёхстороннего договора на обучение между учеником, образовательным учреждением и предприятием. В договоре стороны договариваются о том, какие дни будут отданы для посещения школы и какие − для работы на предприятии.

Крупные предприятия часто организуют обучение на предприятии в собственных учебных мастерских, на мелких мастерских ученики обучаются прямо на рабочем месте. Если предприятие слишком специализировано и не может дать всей суммы необходимых знаний и навыков, на помощь приходят межпроизводственные учебные центры. В учебный план обязательно входят стажировки на производствах, где студенты могут применить полученные знания, даже если программа получения технического образования не является дуальной. Организуют и координируют процесс производственного обучения торгово-промышленные и ремесленные палаты, они же проводят промежуточные и выпускные экзамены.

В *Скандинавских странах* образовательные учреждения взаимодействуют с производством через организацию практико-ориентированного обучения в учебных заведениях и производственной практики на предприятиях. Это проявляется в разных моделях профессионального образования, которые отличаются гибкостью и учётом потребностей рынка труда.

В *Швеции* образовательные учреждения тесно взаимодействуют с производством на разных уровнях: в системе среднего образования, высшего образования и дополнительного профессионального образования (ДПО). Это связано с необходимостью подготовки высококвалифицированной рабочей силы, необходимой современному производству в условиях научно-технической революции (Можаева, Реньян, 2014, с. 184). Формами взаимодействия выступают:

− участие работодателей в разработке учебных программ. В этой ситуации компании предоставляют места для практики, оплачивают расходы, связанные с обучением на рабочем месте;

− приглашение преподавателей-практиков из бизнес-компаний. Они участвуют в оценке качества обучения и в управлении программой;

− создание учебных планов согласно потребностям компаний, работающих на местном рынке;

− обучение на рабочем месте. Студенты учатся навыкам решения проблем в практической ежедневной деятельности на предприятии.

Взаимодействие производства со среднем образованием происходит через интеграцию предпринимательства в учебные программы средней школы. Уделяется внимание специальным знаниям и навыкам, необходимым для открытия и развития бизнеса.

В *Норвегии* образовательные учреждения взаимодействуют с производством через различные механизмы, которые включают законодательные меры, программы и примеры сотрудничества, целью которого является обеспечение интеграции научных и образовательных потенциалов, а также коммерциализация результатов исследований

Модель «2+2» − 2 года практико-ориентированного обучения в школе и 2 года обучения на предприятии с чередованием обучения в образовательных учреждениях и на производстве характерна Норвегии. Однако есть альтернативные варианты: «3+0» и «3+1», то есть большая часть профессиональной программы может проходить в школе старшей ступени.

Взаимодействие образовательных учреждений с производством регулируется законодательными инструментами.

Сотрудничество выражены в реализации различных программ: Программы развития инновационной деятельности, Программа Skatte FUNN, Программы, направленные на развитие международного образовательного сотрудничества.

В *Финляндии* учебные заведения и производство взаимодействуют на разных уровнях − в системе среднего и высшего образования, а также в системе дополнительного образования. Это взаимодействие направлено на подготовку специалистов, соответствующих потребностям трудовой жизни, и на обеспечение профессиональной перспективы студентов:

во-первых, обучение на рабочих местах. С 2011 года все трёхлетние программы профессионального образования среднего уровня включают в себя не менее шести месяцев практического обучения в естественной рабочей среде. Это помогает студентам узнать правила и особенности трудовой деятельности;

во-вторых, взаимодействие между профессиональным образованием и средним общим образованием в вопросах планирования и выполнения образовательных программ и профессиональной подготовки. Здесь принято организовать и проводить профессиональное обучение. Подготовка по каждой профессии требует как минимум полгода производственного обучения. Профессиональное образование можно получить в учебном заведении или в форме обучения по договору с работодателем. Некоторые формы взаимодействия:

− стажировка по месту будущей работы. Преподаватель и представитель фирмы договариваются о том, какие темы ученик должен практически освоить на месте работы (Офицерова, 2020);

− производственное обучение в мастерских училища;

− подготовка преподавателей для профессиональных училищ − специалисты, которые прошли обучение на производстве, осваивают техники, технологии, методику и теорию работы с учащимися. Преподаватели получают высшее образование и успешно работают на производстве в течение 3–5 лет, после чего учатся на преподавателя профессионального училища (Новикова, 2011, с. 72 − 76);

− разработка профессиональных образовательных стандартов совместно с представителями трудовой жизни и другими заинтересованными участниками;

− система «living lab» − предусматривает расширенное взаимодействие образовательных организаций с внешними организациями (предприятиями, компаниями, университетами и др.), организацию на их базе учебной деятельности и практики.

В области высшего образования сотрудничество имеет более профессионально направленный характер.

Особое внимание уделяется производственной практике, которая является составным компонентом подготовки специалистов в финских вузах. Она делится на две части − общая практика и работа по специальности. Организацию и контроль за прохождением практики осуществляет специальная служба при вузах.

Местные компании и фирмы выступают заказчиками на подготовку соответствующих специалистов. В Финляндии есть совместные научно-производственные учебные площадки (технопарки), которые обеспечивают комплексный лабораторный комплекс для всех уровней высшего технического образования. Например, технопарк Technobothnia в Ваасе сотрудничает с ведущими инженерными компаниями Финляндии.

Заключение

Обобщая зарубежный опыт социального партнёрства между образовательными учреждениями и производством, мы приходим к следующему *выводу* о том, что этот процесс имеет довольно длительный и сложный путь в своем развитии. Он подтверждён достаточно большим количеством научных трудов по этой проблеме. Краткий обзор имеющихся работ по проблеме исследования показывает, что, благодаря социальному партнёрству:

− разработаны программы обучения в малых организациях, созданы центры профессионального образования для успешного трудоустройства выпускников;

− социальное партнёрство дифференцируется на стратегическое: объединение участников регионального и местного уровней с промышленной сферой и оперативное – решение тактических проблем образования;

− созданы совместные органы, объединяющие профсоюзы и работодателей (профессиональные комитеты, отраслевые советы);

− государство устанавливает рамочные контуры профессиональных образовательных программ, которые конкретизируются социальными партнёрами и образовательными учреждениями;

− построены «технополисы», сосредотачивающие научные исследования в передовых и пионерных отраслях и наукоёмком промышленном производстве;

− организовано сотрудничество с местными компаниями, а также с международными компаниями и мультинациональными корпорациями;

− созданы Центры обучения молодёжи на рабочих местах, стажировки студентов, аспирантов;

− действуют кластеры по схеме «университет − центры научных исследований – промышленность».

Литература

1. Гуськова, Н. Д., Неретина Е. А., Еналеева Ю. Р. Партнёрство государства, общества и вузов: опыт Франции / Высшее образование в России. – 2013. − №2. – С. 146 – 154.
2. Можаева Г. В., Реньян П. Н. Шведская модель дополнительного профессионального образования и её реализация в России // Труды МФТИ. – 2014. – Том 6. − №4. – С.182 – 192.
3. Новикова Т. Г. Финский опыт реализации профессионального образования // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. − 2011. − №3. – С. 72 − 76
4. Олейникова О., Муравьёва А. Социальное партнёрство в сфере профессионального образования в странах Европейского союза / Высшее образование в России. – 2006. − №6. – С. 111 – 119.
5. Офицерова А.П. Финская система образования, 05.09.2020: https://infourok.ru/doklad-na-temu-finskaya-sistema-obrazovaniya-4431768.html
6. Свиридов Г. В. Зарубежный опыт взаимодействия бюджетных образовательных учреждений с органами государственной власти и общественными организациями // Молодой ученый. − 2025. − № 50 (601). − С. 160-163. − URL: https://moluch.ru/archive/601/131322
7. Социальное партнёрство в системе начального профессионального обучения во Франции: Электронный ресурс, 2004: uchebana5.ru/cont/1530926.html
8. Титор С. Е. Управление образованием в Германии // E-Management. – 2022/ − Т.5. − №1. – С. 69 – 79.
9. Федоров В. А., Третьякова Н. В., Тюрина Г. А. Организация взаимодействия колледжа с социальными партнерами в интегрированной образовательно-производственной среде при подготовке квалифицированных рабочих / Профессиональное образование и рынок труда. – 2024. − Том 12. − № 3. – С. 100 – 114.
10. Хохлова А. А., Харин А. А. Развитие взаимодействия высших учебных заведений с промышленными предприятиями и государством на основе опыта США // Инновации. – 2011. − №8 (154). – С. 17 – 20.

Interaction between educational institutions and industry: International experience

Baimurzin R.Kh., Valeeva R.A.

Sterlitamak College of Chemical Technology, Kazan (Volga Region) Federal University

This article presents a systematic review of international experience in the interaction of educational institutions with industry. The aim of the article is to analyze the mechanisms of cooperation between educational institutions, research institutions, and industrial enterprises. To achieve this goal, the author analyzed the forms, content, and methods of social partnership in the United States, Canada, Great Britain, France, the Netherlands, Sweden, Norway, and Finland. The scientific novelty lies in the study and systematization of non-standard forms of cooperation between educational institutions and industry. The study described a wide range of cooperation forms, partnership models, and government initiatives aimed at improving the quality of personnel training, developing innovation, and strengthening the connection between education and economic needs.

Keywords: interaction, social partnership, educational institutions, industry.

References

1. Guskova, N. D., Neretina E. A., Enaleeva Yu. R. Partnership of the state, society, and universities: the French experience / Higher education in Russia. - 2013. - No. 2. - Pp. 146 - 154.
2. Mozhaeva G. V., Renyan P. N. The Swedish model of additional vocational education and its implementation in Russia // Proceedings of MIPT. - 2014. - Vol. 6. - No. 4. - Pp. 182 - 192.
3. Novikova T. G. Finnish experience in implementing vocational education // Municipal education: innovation and experiment. - 2011. - No. 3. – P. 72 − 76
4. Oleynikova O., Muravyova A. Social partnership in the field of vocational education in the countries of the European Union / Higher education in Russia. – 2006. – No. 6. – P. 111 – 119.
5. Ofitserova A.P. Finnish education system, 09/05/2020: https://infourok.ru/doklad-na-temu-finskaya-sistema-obrazovaniya-4431768.html
6. Sviridov G. V. Foreign experience of interaction between budgetary educational institutions with government bodies and public organizations // Young scientist. – 2025. – No. 50 (601). – P. 160-163. − URL: https://moluch.ru/archive/601/131322
7. Social partnership in the system of initial vocational training in France: Electronic resource, 2004: uchebana5.ru/cont/1530926.html
8. Titor S. E. Education management in Germany // E-Management. - 2022/ - Vol. 5. - No. 1. - Pp. 69 - 79.
9. Fedorov V. A., Tretyakova N. V., Tyurina G. A. Organization of interaction between the college and social partners in an integrated educational and industrial environment in the training of skilled workers / Vocational education and the labor market. – 2024. − Vol. 12. − No. 3. – P. 100 – 114.
10. Khokhlova A. A., Kharin A. A. Development of interaction between higher education institutions, industrial enterprises and the government based on the US experience // Innovations. – 2011. − No. 8 (154). – P. 17 – 20.

Современные стратегии педагогического просвещения родителей в условиях цифровизации образования

Балтаев Сергей Родионович
заведующий учебной частью, заместитель директора по учебной работе, АНО ПОО ММКЦТ «Академия ТОП» (Московский международный колледж цифровых технологий «Академия ТОП»), baltaef@mail.ru

В данной статье рассматривается одна из форм современной стратегии педагогического просвещения родителей в условиях цифровизации образования – интерактивные инновационные клубы. Именно формат родительского клуба является наиболее адекватным и жизнеспособным ответом на вызовы цифровой эпохи, а также максимально соответствует актуальным запросам социально активного родительства. Во времена широкой и резкой цифровизации процесс взаимодействия семьи и школы требует перехода от устоявшихся традиционных родительский собраний к интерактивным инновационным родительским клубам. Также в статье проведено и проанализировано исследование, включающее внедрение интерактивного клуба для родителей в образовательном учреждении. Цель исследования - разработка и обоснование эффективности модели интерактивного родительского клуба как инструмента формирования подлинного партнерства между семьей и школой, обеспечивающего психологическую поддержку родителей в условиях цифровизации образования. Научная новизна исследования состоит в том, что был предложен и апробирован переход от формализованных родительских собраний к гибким интерактивным форматам общения. Такие форматы трансформируют роль образовательной организации из «транслятора знаний» в навигатора и координатора, что помогает семьям сохранять психологическую устойчивость, выстраивать конструктивные стратегии воспитания ребенка в современной цифровой среде. В результате исследования установлено, что внедрение модели интерактивного родительского клуба доказывает эффективность перехода от формализованных собраний к живому партнерству, которое значительно повышает вовлеченность родителей, их эмоциональную устойчивость. Данный подход позволяет трансформировать школу в навигатора и центр поддержки для гармоничного развития ребенка и психологическое благополучие семьи в условиях современной цифровизации.

Ключевые слова: педагогическое просвещение, цифровая трансформация образования, родительский клуб, интерактивное взаимодействие, психологический климат семьи.

Введение. Актуальность данного исследования обусловлена глубокой трансформацией образовательной экосистемы под влиянием процессов цифровизации. Эта трансформация не ограничивается лишь техническим оснащением классов или внедрением электронных журналов; она кардинально меняет саму парадигму взаимодействия между ключевыми субъектами образовательного процесса: педагогами, учениками и их родителями. Традиционные формы педагогического просвещения родителей - родительские собрания, индивидуальные консультации, печатные памятки - сегодня оказываются недостаточными, а иногда и неэффективными в условиях цифровой среды.

Для достижения цели, указанной выше, необходимо решить следующие задачи:

- проанализировать теоретико-методологические основы взаимодействия школы и семьи в современных условиях цифровизации и научно обосновать необходимость перехода от пассивных, формализованных родительских собраний к активным диалоговым форматам;
- разработать и апробировать вариативную модель интерактивного родительского клуба, содержательно наполненную разбором реальных жизненных кейсов, игровым моделированием и рефлексивными практикумами обратной связи;
- экспериментально оценить эффективность внедренной модели на основе мониторинга динамики посещаемости, уровня когнитивной вовлеченности родителей, а также диагностики изменений показателей их тревожности, эмпатии и эмоциональной устойчивости.

Материалом для исследования являются эмпирические данные, полученные в ходе целенаправленного педагогического эксперимента на базе АНО ПОО ММКЦТ «Академия ТОП», а также теоретические концепции педагогического партнерства, представленные в работах Е.П. Арнаутовой, С.В. Глебовой, Р.В. Овчаровой и других авторов, занимающихся вопросами родительства и андрагогики.

Теоретическую базу исследования составляют современные и фундаментальные работы в области педагогики и психологии [1-10].

Основная часть. Современные родители часто владеют большим количеством информации из цифровой среды, но, как правило, не имеют представления как применять полученные знания в процессе воспитания своих детей. В период глобального социокультурного преобразования роль семьи терпит серьезные перемены и трансформацию. Прямым образом это оказывает влияние на возможности семьи в вопросе воспитания детей.

В статье Радченко Г.В. поясняется, что «родители школьников сегодня сталкиваются с увеличением объема информации, доступной детям через интернет, и нуждающейся в верификации, а также отмечают влияние социальных сетей на поведение детей и их ценностные ориентации, цифровые компетенции и навыки», «… что цифровизация образования не только изменяет сам процесс обучения и воспитания, в содержательном и технологическом аспектах, но и переосмысливает роли родителей и образовательных учреждений в этом процессе».

Развитие взаимодействия между семьей и школой играет важную роль в обеспечении успешности образовательного процесса: коллективные усилия родителей, учителей, школьной администрации должны быть направлены на создание благоприятных условий для гармоничного развития детей.

В своих работах А.Г. Асмолов справедливо подчеркивает нестабильность и широкую многогранность социальной современной ситуации развития личности, а вместе с этим и немедленной доработки, последующего развития традиционных методов педагогического влияния.

Сложившаяся практика взаимодействия образовательных организаций с семьями, к сожалению, зачастую является процессом «вертикального» доминирования. Модель взаимодействия, в которой педагог выступает в определённой роли ретранслятора знаний, а родитель - в роли пассивного слушателя, в разработках Е.П. Арнаутовой и О.Л. Зверевой характеризуется как коммуникативная безвыходность. А точнее,

авторы придерживаются критических взглядов на существующую традиционную модель взаимодействия школы и семьи в педагогической науке. Авторы обосновывают важность и необходимость перехода к партнерству, в котором каждый родитель – это активный участник образовательного процесса.

На сегодняшний день существует тенденция существенного прагматического разрыва. С одной стороны, разрыв заключается в острой потребности родителей в получении и приобретении прикладных психолого-педагогических инструментах для воспитания детей в сложившейся цифровой среде, а с другой стороны - в сохранении школьной системы, предлагающей устаревшие информационные шаблоны [10].

По сути, существующее противоречие явно содержит в себе необходимость поиска принципиально новых интерактивных площадок для конструктивного взаимодействия школы и семьи.

Многие исследователи рассматривали тему современной стратегии педагогического просвещения родителей в условиях цифровизации образования.

Так, фундаментальные основы перехода к равноправному партнерскому диалогу в своих трудах заложили Е.П. Арнаутова и О.Л. Зверева. Специфику содержательного наполнения и реализации инновационных форм работы с родительским сообществом детально исследуют Т.В. Кротова и Т.А. Куликова. Также необходимо отметить весомый вклад Г.У. Солдатовой и Е.И. Рассказовой, которые в своих многолетних разработках фокусируются на психолого-педагогических рисках «цифрового родительства».

Кроме того, для понимания текущей ситуации представляются работы И.А. Хоменко, которые посвящены трансформации коммуникативных стратегий педагога, а также исследования Н.В. Фединой, анализирующей возможности сетевого взаимодействия как инструмента поддержки современной семьи.

Во второй половине XX столетия, в 1970-1980-е годы, ученый И.В. Гребенников заложил фундаментальные основы систематического просвещения родителей, в которых указывал, что школе важно планомерно обогащать и развивать подлинную педагогическую культуру внутри каждой семейной ячейки [6].

Вместе с этим, существующая высокая степень разработанности изучаемой проблемной темы наглядно демонстрирует факт о том, что во времена тотальной доступности любых данных в глобальной сети Интернет, родители больше не имеют необходимости в пересказе существующей информации.

В исследованиях Т.А. Куликова и О.Л. Зверева описано, что на передний план выступает потребность и необходимость в живом обмене опытом и психологической поддержке, которую невозможно получить через экран монитора. Обращая особое внимание на идеи и разработки С.И. Змеёва о специфике андрагогических основ, необходимо подчеркнуть, что современному родителю важна не сухая трансляция информации, а возможность совместного поиска решений в постоянно меняющемся мире. Это подчеркнуто также в трудах Е.П. Арнаутовой, опирающихся на фундаментальную концепцию «субъект-субъектного взаимодействия», и в контексте личностно-ориентированного подхода В.А. Петровским. Академическое сообщество единогласно утверждает, что продуктивное просвещение достижимо исключительно в формате равноправного полилога [1].

По убеждению таких исследователей, как О.Л. Зверева и Т.В. Кротова, подлинная трансформация семейных воспитательных установок достижима лишь в том случае, если родители перестают быть только сторонними наблюдателями и превращаются в активных участников протекающего образовательного процесса.

По мнению М.Ж. Оздоева, интерактивные формы сотрудничества представляют собой эффективный инструмент повышения вовлеченности родителей. Использование цифровых платформ и мобильных приложений для общения с педагогами, проведение совместных мероприятий и включение родителей в образовательный процесс способствуют созданию единого воспитательного пространства.

Также важно отметить, что инновационные интерактивные клубы, как в очном формате, так и в цифровом формате позволяют современным родителям сбросить роль пассивного слушателя, ведь благодаря таким площадкам родители трансформируются в инициативных соавторов образовательного пространства. Использование выбранного формата коренным образом оздоравливает образовавшийся психологический климат, а также укрепляет доверительные взаимоотношения между школой и семьей [4]. Кроме того, цифровизация помогает улучшить коммуникацию между родителями и педагогом, формировать у них командный стиль работы.

Ключевая цель нашего исследования заключается в теоретическом обосновании и практической проверке перехода к гибким, интерактивным моделям сотрудничества. Именно формат родительского клуба является наиболее адекватным ответом на вызовы цифровой эпохи, а также максимально соответствует актуальным запросам социально активного родительства.

Методологической опорой нашего исследования выступает сочетание фундаментальных принципов андрагогики, детально разработанных в трудах С.Г. Вершловского, и концепции субъект-субъектного взаимодействия Е.П. Арнаутовой.

Также необходимо уделить внимание на то, что современный научный интерес к инновационным формам просвещения семьи неразрывно связан, прежде всего, со спецификой обучения взрослых людей. Как справедливо отмечал исследователь С.Г. Вершловский, взрослый обучающийся - это зрелая личность, которая всецело требует прагматичного, практико-ориентированного подхода и безусловного уважения к накопленному жизненному опыту [2].

Инновационные интерактивные клубы, становясь живой альтернативой традиционному формату, реализуют по существу ключевые андрагогические принципы. Так, в рамках встреч интерактивного клуба используются такие действенные инструменты, как метод «кейс-стади», а точнее разбор реальных педагогических ситуаций, а также ролевое моделирование и глубокие рефлексивные практикумы.

Анализируя степень изученности данной проблемы, можно утверждать, что в современной педагогике произошел окончательный переход от пассивного информирования к деятельностному освоению знаний.

В своих работах Е.П. Арнаутова подчеркивает, что продуктивное воздействие на внутрисемейную стратегию воспитания возможно лишь через проживание определенного опыта [1]. Следовательно, использование таких форм взаимодействия позволяет каждому родителю не только формально ознакомиться с определенной теорией, но и выработать устойчивый психологический иммунитет и конструктивные навыки общения с ребенком. На деле это очень важно в условиях изменчивой и иногда агрессивной информационной среды.

Апробация и верификация выдвинутых теоретических положений осуществлялись на базе «АНО ПОО ММКЦТ «Академия ТОП», которая выступила в роли инновационной площадки для интеграции современных стратегий.

Наше исследование включало три ключевых аспекта:

Первый аспект включает мониторинг динамики посещаемости и степени когнитивной вовлеченности родителей. Данный пункт включает сопоставление показателей активности аудитории в рамках консервативных «отчетных» родительских собраний и в ходе неформальных дискуссионных сессий нашего интерактивного клуба.

Вторым аспектом является педагогическое моделирование, в рамках которого была спроектирована и реализована вариативная программа клуба. Этот пункт включает, в соответствии с концепциями Е.П. Арнаутовой и С.В. Глебовой, содержательное наполнение встреч, включающих в себя многогранный и широкий анализ реальных кейсов, игровое моделирование типичных семейных конфликтов и глубокие рефлексивные практикумы, зачастую поддерживаемые цифровыми форматами обратной связи.

Третий аспект - психолого-педагогическая диагностика качественных изменений. На входящем и итоговом этапах эксперимента проводилась оценка с применением используемого в научной среде диагностического аппарата Р.В. Овчаровой.

Комплексный охват данных трех аспектов позволяет оценить внешние показатели активности, а также и глубинные изменения в психологическом портрете современного родителя.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации эффективной модели интерактивного родительского клуба, которая трансформирует образовательную организацию в навигатор и центр поддержки для семьи. Эта модель предоставляет гото-

вый инструментарий для школ, позволяет повысить вовлеченность родителей, снизить их тревожность и сформировать осознанные воспитательные стратегии в условиях информационного давления и тотальной цифровизации.

Теоретический анализ исследуемой проблемы позволяет констатировать лавинообразный рост определенного информационного давления на современную семью. В большинстве случаев данный фактор провоцирует рост тревожности и дезориентацию участников образовательного процесса. В период тотальной цифровизации, всеобщей доступности любых данных в глобальной сети Интернет традиционная трансляционная функция школы во многих аспектах утрачивает свою актуальность.

Как справедливо отмечает Т. К. Ростовская, при избытке теоретического контента родители испытывают острый дефицит живой психологической поддержки. В данных условиях классическая идея И. В. Гребенникова о необходимости планомерного обогащения педагогической культуры внутри каждой семейной ячейки приобретает принципиально иное прочтение. На этом фоне современное просвещение должно быть переориентировано с пассивного информирования на преодоление компетентностных дефицитов. Происходить это должно через активное проживание и осмысление опыта. Такое утверждение диктует необходимость поиска принципиально новых интерактивных площадок взаимодействия школы и семьи.

Методологическим фундаментом для преодоления указанных дефицитов и проектирования развивающей среды в рамках нашего исследования выступает андрагогический подход, который детально разработан в трудах С. Г. Вершловского. Специфика работы со взрослой аудиторией требует полного отказа от менторского тона, а вместе с тем и от директивных методов обучения. Взрослый человек, который обладает сложившейся картиной мира, уникальным жизненным багажом, демонстрирует закономерное психологическое сопротивление при попытках навязать ему унифицированные поведенческие шаблоны. Традиционный, а конкретно, лекционный формат родительских собраний неизбежно переводит участников в определенную позицию слушателей. Подобная позиция в дальнейшем, как правило, блокирует инициативу участников и значительно снижает мотивацию к сотрудничеству. В связи с этим интерактивный родительский клуб выстраивается как андрагогическое пространство, в котором новые психолого-педагогические знания извлекаются, прежде всего, в процессе совместного анализа и рефлексии реальной практической деятельности.

Дальнейшая реализация андрагогических принципов неразрывно связана с кардинальной трансформацией ролевой структуры взаимодействия школы и семьи на основе субъект-субъектного подхода, который представлен в концепции Е. П. Арнаутовой. Долгое время в практике отечественного образования доминировала асимметричная модель общения. В данной модели школа выступала в роли контролирующего института, а родители - в роли пассивных исполнителей внешних педагогических предписаний.

Модель интерактивного клуба по своей сути позволяет разрушить данную иерархию. Так, модель предполагает изменение позиции школы с «транслятора знаний» на роль деликатного навигатора и координатора. В результате происходит создание такого безопасного пространства доверия, где педагог выступает в роли фасилитатора. Безусловно, это позволяет весьма снизить имеющиеся защитные психологические барьеры родителей. Такое равноправное партнерство в полной мере способствует формированию доверительных отношений между всеми участниками образовательного процесса. По своей сути это является обязательным условием для конструктивного самоопределения современной семьи.

В ходе проведенного целенаправленного практического эксперимента было наглядно подтверждено, что внедрение модели интерактивного клуба показало качественный результат. Так, полученные в ходе проведённой работы статистические количественные показатели посещаемости добровольных клубных встреч оказались 35% выше, чем явка на регламентированные, обязательные собрания для родителей.

Важно акцентировать внимание на том, что такой стабильный рост присутствия на клубных сессиях свидетельствует о достаточно высокой субъективной значимости предлагаемого формата для всех участников. В условиях существующего дефицита свободного времени современный родитель демонстрирует определенную готовность инвестировать личный временной ресурс исключительно в те виды деятельности, которые обладают для него очевидной практической и эмоциональной ценностью. В конечном счете конкретный количественный показатель посещаемости отражает переход от формально-вынужденного присутствия к внутренне мотивированному соучастию. В такой модели каждый визит обусловлен, как правило, поиском реальных инструментов преодоления семейных кризисов, и в особенности получения профессиональной психологической поддержки.

Данный факт свидетельствует о том, что для современного родителя в контексте таких нововведений встречи интерактивного клуба представляют собой высокую мотивационную ценность.

В период широкой и тотальной цифровизации доступная информация перестала являться дефицитом. Родители придерживаются форматов, где они имеют множество возможностей приобрести живой ценный опыт, конструктивную поддержку и помощь квалифицированных специалистов, а также ответы на волнующие вопросы появляющихся в процессе воспитания детей, тем более это востребовано в условиях жизненной неопределенности [6].

Необходимо подчеркнуть, что итоговые результаты данного исследования подтверждают гипотезу о том, что конкретно диалоговое и интерактивное пространство является на сегодняшний день фундаментом подлинного партнерства семьи и школы.

Впоследствии внедрения данной модели появилось существенное смещение ролевых позиций всех участников образовательного процесса. Качественный анализ групповой динамики показал, что на начальном этапе эксперимента преобладала выраженная психологическая скованность родителей. Это проявлялось в закрытости и пассивном ожидании готовых алгоритмов действий.

Однако, представляется целесообразным подчеркнуть, что по мере укрепления атмосферы взаимного доверия произошел качественный поведенческий сдвиг. Родители постепенно перешли от пассивной роли потребителей информации к позиции активных инициаторов, а также соавторов диалога. К середине эксперимента зафиксировано появление устойчивого феномена горизонтального взаимодействия («равный - равному»). Родителям представилась возможность не только получать определенную сжатую информацию, но также и активно делиться собственным уникальным опытом, задавать волнующие актуальные вопросы, обсуждать проблемные области воспитания, совместно со всеми участниками искать ответы на эти вопросы и решениях этих проблем [5].

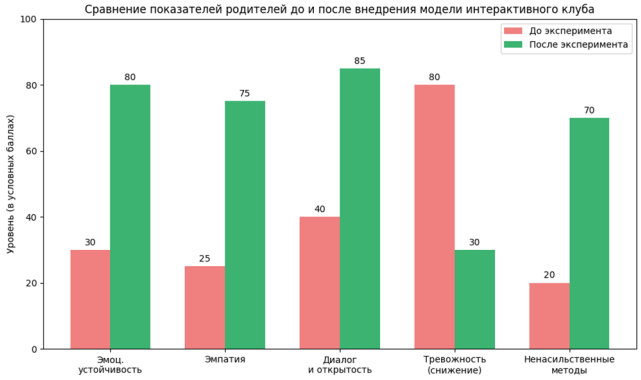


Рисунок 1 – Рост эмоциональной устойчивости, эмпатии, ненасильственных решений и снижение тревожности.

Подробный анализ эмпирических данных, полученных в ходе проведенного нами эксперимента, помог выявить ряд весомых и значимых позитивных изменений. А именно было зафиксировано существенное повышение показателей характеризующих эмоциональную устойчивость и глубину эмпатии у родителей - участников клубных встреч.

Таким образом, участники продемонстрировали выраженную способность к поиску нестандартных, креативных и, что особенно важно, ненасильственных способов разрешения внутрисемейных жизненных конфликтов. Данный вывод подтверждает тезис о переходе от сугубо

теоретического освоения знаний к формированию устойчивых практических навыков.

Немаловажным результатом стало существенное снижение уровня общей тревожности родителей при взаимодействии с представителями школы в ходе встреч. Обозначенная позитивная динамика, по своим особенностям, способствовала созданию атмосферы взаимного доверия и открытости, благоприятного психологического климата.

Для дальнейшего более глубокого понимания характера зафиксированных изменений необходимо провести качественный анализ каждого из пяти ключевых параметров, представленных на Рисунке 1, раскрыть их внутреннее психолого-педагогическое содержание.

Выраженный рост показателей эмоциональной устойчивости родителей, с исходных 30 до итоговых 80 баллов, обусловлен преодолением синдрома «идеального родителя» посредством дестигматизации ошибок. В рамках реализованных клубных встреч взрослые получили возможность открыто говорить о своих неудачах в воспитании. Также пришло осознание, что сходные трудности испытывают и другие члены группы. Данное открытие существенно снизило уровень субъективного чувства вины и внутреннего психоэмоционального напряжения. Это помогло освободить внутренний ресурс для более спокойного, взвешенного реагирования на деструктивное или протестное поведение ребенка.

Положительная динамика по шкале эмпатии, а именно рост с 25 до 75 баллов, стала прямым следствием систематического использования техник игрового и ролевого моделирования. Попадая в симулированные ситуации, где родителям предлагалось принять на себя ролевую позицию собственного ребенка, участники смогли пережить и прочувствовать мотивы детского сопротивления изнутри в полной мере. В данном случае такой весьма чувственный опыт способствовал качественной перестройке восприятия. А точнее, вместо автоматической защитной реакции на «непослушание» родители научились распознавать стоящую за детским поведением неудовлетворенную потребность или скрытый призыв о помощи.

Серьезный сдвиг с 40 до 85 баллов в уровне диалога и открытости демонстрирует эффективность созданной безопасной поддерживающей микросреды. До начала эксперимента большинство родителей демонстрировали закрытость. Также они опасались, что искренний рассказ о внутрисемейных проблемах будет использован школой для административного порицания или ярлыка «неблагополучной семьи». Демонстрация педагогом безоценочного принятия, а также эмпатического слушания позволила родителям снять защитную маску, и далее перейти к открытому, конструктивному обсуждению определенных деликатных аспектов воспитания.

Наиболее показательным маркером оздоровления психологического климата выступает существенное снижение уровня общей родительской тревожности при взаимодействии со школой (с 80 до 30 баллов). Этот скачок свидетельствует о разрушении укоренившегося барьера недоверия между семьей и образовательной организацией. Осознание того, что школа является надежным союзником, а также ресурсом помощи, позволило минимизировать тревожные ожидания родителей.

Наконец, выраженная динамика освоения ненасильственных методов разрешения внутрисемейных конфликтов (с 20 до 70 баллов) подтверждает успешный переход от декларативного знания к деятельностному освоению поведенческих альтернатив. Благодаря регулярному разбору кейс-стади и практическому проигрыванию трудных ситуаций, родители не просто узнали о существовании техник «Я-сообщений» или активного слушания, но и сформировали устойчивый поведенческий навык их дальнейшего применения. Это позволило им отказаться от традиционных паттернов давления и манипуляций в пользу компромисса и сотрудничества.

Выводы. Все вышеперечисленные результаты эксперимента позволяют сделать вывод о том, что родительский клуб, как прогрессивная и инновационная форма образовательной деятельности, выступает в роли стратегически важного инструмента формирования гармоничной и целостной образовательной системы. Подробнее, в отличие от привычного, зачастую формализованного родительского собрания, клубная форма встречи родителей и педагогов обеспечивает качественную, целенаправленную психологическую поддержку, представляющую собой колоссальное значение в условиях острого дефицита свободного времени, особо характерного для современных, мобильных семей.

В своих работах Р.В. Овчарова убедительно доказала, что подлинная педагогическая компетентность родителей - это не определенная сумма теоретических знаний, состоящая из книг или информации из сети Интернет, а сложный психологический набор, базирующийся на эмоциональной устойчивости, развитой способности к эмпатии, а также осознанном полном принятии собственной роли [9].

Бесспорно, наблюдаемое сегодня масштабное развитие образовательных форматов находится в тесном взаимодействии с фундаментальной теорией «ответственного родительства».

По мнению И.С. Кон, нынешнее родительство тесно сопряжено с современным информационным давлением. Этот информационный прессинг способствует появлению у взрослых чувства дезориентации, потерю опоры. По своей сути проводимые традиционные родительские собрания, к сожалению, нередко лишь усугубляют сложившуюся ситуацию, провоцируя у родителей тревожность, а иногда и подсознательное чувство вины за некоторые «неуспехи» ребенка. В существующих условиях тотальной цифровизации образовательного процесса, когда границы между школой и домом становятся размытыми, психологический аспект взаимодействия приобретает особое критическое значение.

В противовес этому, инновационные интерактивные клубы, а именно психологические тренинги, дискуссионные семейные онлайн-платформы выстраивают принципиально другую, безопасную поддерживающую микросреду [8]. Опираясь на идеи и научные разработки Е.П. Арнаутовой о необходимости создания «пространства доверия», нужно уточнить, что в клубном формате родитель начинает чувствовать себя комфортно и благоприятно.

Актуальность интерактивных, основанных на соучастии форм взаимодействия сильно возрастает в эпоху высокой социальной волатильности. Теперь родителям требуется живая человеческая поддержка и совместный со специалистами поиск ценностных ориентиров воспитания. В эпоху цифрового скачка гаджеты зачастую подменяют живое общение. В этот период именно родительский клуб становится определенной уникальной площадкой, в которой происходит глубокое ценностное самоопределение каждой семьи, помогающее сохранить устойчивость, спокойствие и гармонию.

Представляется обоснованным утверждение, что в условиях тотальной цифровизации образовательного пространства традиционные формы просвещения родителей требуют глубокой концептуальной трансформации, а точнее перехода к созданию гибких интерактивных клубов, позволяющих современной школе в полной мере реализовать свою миссию как многофункционального социально-педагогического центра [7].

Образовательная организация перестает быть лишь транслятором знаний. Более того, она становится живой площадкой для открытого диалога, способной деликатно и, что более важно, адресно корректировать воспитательные стратегии семьи, оказывать помощь в адаптации к вызовам времени.

Опыт работы в рамках клубных сообществ показывает, что в этом контексте школа берет на себя роль навигатора в избыточном информационном поле, помогает семье сформировать осознанную позицию в вопросах цифровой гигиены и психологического благополучия ребенка.

Современные образовательные стратегии требуют активного вовлечения родителей в процесс воспитания и обучения, что возможно при создании определенных условий для открытого диалога, доверия и конструктивного сотрудничества. Развитие такой модели взаимодействия на основе современных технологий и интерактивных методов способствует дальнейшему формированию устойчивой системы поддержки ребенка, обеспечивает его гармоничное развитие.

Дальнейшие перспективы проведенного исследования представляются в углублении изучения процессов, а именно интеграции апробированных клубных форм в высокотехнологичную цифровую среду. Создание такой системы взаимодействия школы и семьи позволит вы-

строить определенную персонализированную траекторию взаимодействия с каждой семьей и обеспечить необходимую непрерывность и преемственность воспитательного процесса в новой реальности.

Литература

1. Арнаутова Е. П. Педагог и семья. М.: Карапуз, 2001.
2. Вершловский С. Г. Андрагогика: учебно-методическое пособие. СПб.: СПбАППО, 2002.
3. Гребенников И. В. Школа и семья: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1985.
4. Галагузова М. А., Дорохова Т. С. Социально-педагогическое сопровождение семьи в условиях цифровой трансформации общества: монография. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2021.
5. Дорофеева Т. В. Цифровые платформы как инструмент педагогического просвещения родителей: учебное пособие. СПб.: Свое издательство, 2022.
6. Колосова И. Г. Взаимодействие образовательной организации и семьи в цифровой образовательной среде: стратегии и тактики // Вестник современного образования. 2023. № 2. С. 45–53.
7. Просвещение родителей в эпоху цифровизации: методические рекомендации для педагогов и руководителей ОО / под ред. С. В. Тарасова. М.: Изд-во АПКиППРО, 2024.
8. Ростовская Т. К. Семья и родительство в зеркале цифровых трансформаций: сборник научных трудов. М.: ИТД «Перспектива», 2022.
9. Сергеева Б. В., Лутова А. А. Проектирование гибридных площадок педагогического взаимодействия с семьей: монография. Краснодар: Новация, 2024.
10. Цифровая педагогика и семейное воспитание: учебник для вузов / под ред. Л. В. Мардахаева. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2025.

Modern strategies of pedagogical education of parents in the context of digitalization of education

Baltaev S.R.

Moscow International College of Digital Technologies "Academy of TOP")

This article examines one of the forms of the modern strategy of pedagogical education of parents in the context of digitalization of education – interactive innovation clubs. It is the format of the parent club that is the most appropriate and viable response to the challenges of the digital age, as well as the most relevant needs of socially active parenting. In times of widespread and drastic digitalization, the process of family-school interaction requires a shift from established traditional parent-teacher conferences to interactive, innovative parent clubs. The article also conducted and analyzed a study that includes the introduction of an interactive club for parents in an educational institution. The purpose of the study is to develop and substantiate the effectiveness of the interactive parent club model as a tool for forming a genuine partnership between family and school, providing psychological support to parents in the context of digitalization of education. The scientific novelty of the research lies in the fact that the transition from formalized parent meetings to flexible interactive communication formats was proposed and tested. Such formats transform the role of an educational organization from a "translator of knowledge" to a navigator and coordinator, which helps families maintain psychological stability and build constructive strategies for raising a child in a modern digital environment. As a result of the study, it was found that the introduction of the interactive parent club model proves the effectiveness of the transition from formalized meetings to a lively partnership, which significantly increases parents' involvement and emotional stability. This approach makes it possible to transform the school into a navigator and a support center for the harmonious development of the child and the psychological well-being of the family in the context of modern digitalization.

Keywords: pedagogical education, digital transformation of education, parent club, interactive interaction, psychological climate of the family.

References

1. Arnautova E. P. Teacher and family. Moscow: Karapuz, 2001.
2. Vershlovsky S. G. Andragogy: an educational and methodical manual. St. Petersburg: SPbAPPO, 2002.
3. Grebennikov I. V. School and family: a teacher's manual. Moscow: Prosveshchenie, 1985.
4. Galaguzova M. A., Dorokhova T. S. Socio-pedagogical support of the family in the context of digital transformation of society: monograph. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2021.
5. Dorofeeva T. V. Digital platforms as a tool for pedagogical education of parents: a textbook. St. Petersburg: Svo Publishing House, 2022.
6. Kolosova I. G. Interaction of an educational organization and a family in a digital educational environment: strategies and tactics // Bulletin of Modern Education. 2023. No. 2. pp. 45-53.
7. Education of parents in the era of digitalization: methodological recommendations for teachers and managers of public organizations / edited by S. V. Tarasov. Moscow: Publishing house of APKiPPRO, 2024.
8. Rostovskaya T. K. Family and parenthood in the mirror of digital transformations: a collection of scientific papers. Moscow: ETC.Perspective", 2022.
9. Sergeeva B. V., Lutova A. A. Designing hybrid platforms for pedagogical interaction with the family: a monograph. Krasnodar: Novation, 2024.
10. Digital pedagogy and family education: a textbook for universities / edited by L. V. Mardakhaev. 2nd ed., revised and additional M.: Yurait, 2025.

Педагогические идеи Всеволода Мейерхольда и их применение в школьном театре для духовно-нравственного развития школьников

Банитмеем Хайдер Абдул Джаббар А.Магед
аспирант, кафедра методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, haidersalman623@gmail.com,

Александрова Екатерина Александровна
доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, alexkatika@mail.ru

В статье рассматриваются ключевые педагогические идеи Всеволод Мейерхольд и анализируется потенциал их адаптации в практике школьного театрального кружка. Особое внимание уделяется таким принципам, как биомеханика, условность сценического действия, ритм, выразительность жеста и пластическая организация актёрского существования. Раскрывается значение данных подходов для формирования у школьников не только актёрских навыков, но и дисциплины, координации, креативного мышления и способности к коллективной работе.
Новизна исследования заключается в разработке конкретных педагогических механизмов внедрения мейерхольдовской системы в образовательный процесс. Предлагаются адаптированные упражнения по биомеханике, учитывающие возрастные и психологические особенности учащихся, а также современные требования к обучению. Обосновывается целесообразность интеграции элементов условного театра в школьную практику как средства развития воображения и сценической свободы. Делается вывод о том, что системное использование идей Мейерхольда способствует повышению эффективности театрального образования и расширяет педагогический инструментарий руководителя кружка.
Ключевые слова: Мейерхольд, биомеханика, школьный театр, условность, пластика.

Введение

Театрализация образовательного процесса со стороны педагогов и участие школьников в работе школьного театрального кружка давно перестали быть просто составляющими внеклассной работы. Сегодня они превращаются в инструмент формирования духовно-нравственных качеств, коммуникативных навыков, творческого мышления, эмоциональной грамотности молодого поколения.

В большинстве своем работа со стороны педагогов-предметников, классных руководителей и руководителей театральных кружков традиционно строится на основе работы с художественным текстом, влиянием слова на духовно-нравственное становление учащихся. Не умаляя значимости подобной внеклассной работы, следует отметить, что для театрализации можно использовать и иные сценические решения, что разнообразит процесс и сделает его более привлекательным для детей и востребованным ими.

В этом контексте наследие Всеволода Мейерхольда приобретает особую ценность: его идеи бросают вызов привычным подходам к театрализации и предлагают взглянуть на нее, как на лабораторию пластического эксперимента. Мейерхольд, что на первый взгляд странно для педагогического сообщества, не стремился к психологическому углублению в роль. Он строил театр внешних форм, где тело становилось главным выразительным средством для духовно-нравственных переживаний. Такой подход оказывается удивительно созвучен задачам современной школы, где важно не только дать знания, но и научить ребёнка понимать свои переживания, владеть собой, понимать язык жестов и мимики, чувствовать ритм коллективного действия.

Историография

Педагогическое наследие Всеволода Мейерхольда и его потенциал для школьного театрального творчества в последние десятилетия привлекают всё больше внимания исследователей, хотя долгое время оставались на периферии театральной педагогик. Ранние работы, посвящённые Мейерхольду, концентрировались преимущественно на его режиссёрских экспериментах и эстетических новаторствах 1920-х годов, оставляя в тени собственно образовательные аспекты его метода [5, 7]. Ситуация начала меняться в 1990-е годы, когда в контексте переосмысления наследия Серебряного века и авангарда учёные стали обращать внимание на педагогические принципы Мейерхольда.

Так, существенный вклад в реконструкцию педагогической концепции Мейерхольда внесли труды В. Эрманса, который в своих публикациях годов впервые систематически обратился к репетиционным записям режиссёра и свидетельствам его учеников [15]. А. В. Февральский в своих исследованиях акцентировал внимание на преемственности между мейерхольдовской биомеханикой и традициями народного театра, что открыло новые перспективы для осмысления её образовательных возможностей [14].

В современной научной литературе прослеживается тенденция к конкретизации и «прикладному» осмыслению мейерхольдовской системы. О. О. Фельдман в работах начала 2000-х годов детально анализирует, как элементы биомеханики — работа с импульсом, ритмом, геометрией жеста — могут быть адаптированы к задачам школьного театра, не превращаясь в формальное упражнение [13]. Симонова в своих методических разработках показывает, как принципы Мейерхольда помогают развивать у подростков способность к осознанному телесному действию и умению выстраивать сценическое взаимодействие через чёткую логику и внутреннюю дисциплину [9].

Научный аппарат

В рамках настоящего исследования методологический аппарат опирается на комплекс взаимодополняющих подходов. Историко-театральный анализ позволяет проследить эволюцию педагогических идей В. Э. Мейерхольда в контексте культурных трансформаций первой половины XX века [1, 16]. Элементы биомеханики и принципы

сценической педагогики реконструируются посредством изучения архивных материалов, репетиционных записей, мемуарной литературы и свидетельств современников [3, 4, 8].

Для оценки потенциала адаптации мейерхольдовских методик в школьном театре применяется прикладная педагогическая интерпретация: ключевые положения его системы соотносятся с современными образовательными стандартами и возрастными особенностями подростков. Междисциплинарный ракурс дополняется методами театральной педагогики и элементами арт-педагогики – это помогает выявить механизмы влияния пластико-ритмических практик на развитие духовно-нравственных качеств детей, их коммуникативных и творческих навыков.

Эмпирическая база формируется за счёт анализа кейсов внедрения элементов биомеханики в практику школьных театров и театральных кружков, а также наблюдений за динамикой вовлечённости и самовыражения учащихся в процессе репетиций. Сопоставление результатов с традиционными формами театральной работы даёт возможность объективно оценить дидактическую ценность мейерхольдовского наследия для воспитательного процесса.

Научная новизна исследования состоит в конкретизации педагогических механизмов адаптации наследия Мейерхольда к условиям школьного театра с учётом возрастных особенностей учащихся и современных задач воспитания. В отличие от предшествующих работ, сосредоточенных преимущественно на историко-эстетическом анализе мейерхольдовских идей, в данной статье впервые систематизированы способы трансформации принципов биомеханики и условности в практические упражнения и репетиционные методики, пригодные для подростковой аудитории.

Особое значение имеет выявление дидактического потенциала биомеханики не как набора формальных тренингов, а как инструмента развития телесной осознанности, пространственного мышления, духовности и навыков командной работы. Предложенный подход смещает акцент с имитации авангардных приёмов на осмысленное освоение их структурных элементов, что позволяет интегрировать мейерхольдовские принципы в процесс воспитания без утраты художественной и педагогической ценности исходного метода.

Биомеханика как основа педагогической системы Мейерхольда

В центре мейерхольдовской педагогики – концепция биомеханики, которая изначально задумывалась как система упражнений для профессиональных актёров. Она включала в себя работу с центром тяжести, координацию движений, мгновенную реакцию на внешние стимулы и чёткость жеста. Мейерхольд сравнивал эти тренировки с упражнениями пианистов: они не гарантируют вдохновения, но создают техническую базу для его проявления [1].

Для школьного театра биомеханика ценна тем, что снимает барьер страха перед сценой и перед общение с другими людьми. Подросткам часто сложно «проживать» сложные психологические образы – зато они с увлечением осваивают чёткие правила игры. Отработка пластических этюдов помогает им почувствовать собственное тело как инструмент, непроизвольно прочувствованно развить у себя духовно-нравственные качества, пространственное мышление и научиться взаимодействовать с партнёрами без слов.

Условность как педагогический принцип

Мейерхольд настаивал на условности театрального языка: жест мог заменить реплику, а минималистичное оформление – спровоцировать воображение зрителя. В школьных условиях это снимает проблему ограниченных ресурсов [2]. Вместо дорогих декораций – продуманная композиция, вместо сложных костюмов – выразительные силуэты.

Ученики, работая в рамках условности, учатся мыслить символами. Они понимают, что сцена – это не копия жизни, а её преображённый образ. Такой подход развивает метафорическое мышление, которое пригодится не только в театре, но и при анализе литературных произведений или визуальных искусств. Выражение чувства жестом весьма важно для прочувствования и демонстрации своей духовности.

Адаптация идей Мейерхольда для школьного возраста

Прямой перенос профессиональных методик в школьный театр невозможен – требуется адаптация. Например, классические биомеханические этюды можно трансформировать в игровые задания, где правила остаются чёткими, но атмосфера – непринуждённой.

Педагог в такой системе перестаёт быть диктатором и становится проводником в мир театральной игры. Он задаёт рамки, но оставляет пространство для импровизации. Ученики не заучивают роли, а исследуют возможности тела и пространства для духовно-нравственного самовыражения, пробуют разные стили – от гротеска до минимализма [3]. Это воспитывает креативность и снимает страх ошибки: в условном театре нет «неправильно», есть «иначе».

Роль педагога в мейерхольдовском подходе

В отличие от традиционных постановок, где учитель часто берёт на себя все решения, здесь он стимулирует самостоятельность учеников. Его задача – не показать, как надо, а задать вопрос: «А что, если попробовать так?».

Такой подход формирует ответственность за общий результат. Школьники учатся слушать партнёра, понимать, что сцена – не площадка для самолюбования, а место духовно-нравственного диалога. В процессе репетиций они осваивают навыки командной работы, которые пригодятся им в будущем [4].

Воспитательный потенциал мейерхольдовских методов

Занятия по принципам биомеханики решают сразу несколько педагогических задач: развивают телесную осознанность – в эпоху цифровых экранов живое взаимодействие становится дефицитом; тренируют внимание и реакцию –чёткие ритмические задания требуют концентрации; воспитывают дисциплину без подавления – правила игры создают безопасную среду для экспериментов; стимулируют воображение – условность сцены учит мыслить образами [5].

Таблица 1
Сравнение традиционного подхода и мейерхольдовского метода в школьном театре

Критерий	Традиционный подход	Мейерхольдовский метод
Цель постановки	Передать содержание пьесы, эмоционально вовлечь зрителя	Создать выразительную сценическую форму, спровоцировать воображение
Работа с образом	Через психологическую мотивацию и «проживание» роли	Через пластику, жест, ритм - «показ» вместо «проживания»
Роль педагога	Режиссёр-постановщик, диктующий решения	Проводник, задающий правила игры и стимулирующий самостоятельность
Репетиционный процесс	Постепенное выстраивание мизансцен, акцент на тексте	Этюдный метод, эксперименты с движением и пространством
Оформление сцены	Стремление к правдоподобию, бытовые детали	Условность, минимализм, использование символов
Результат для ученика	Опыт исполнения роли, развитие эмпатии	Развитие телесной выразительности, навыков командной игры, креативного мышления

Заключение

Интеграция идей Мейерхольда в школьный театр – не дань авангарду, а ответ на реальные вызовы времени [4]. Его методы помогают преодолеть скованность, учат владеть телом и голосом, развивают чувство ритма и композиции, создают условия для проявления духовно-нравственных качеств. Условность сцены воспитывает гибкость мышления: ученики понимают, что искусство – это не копирование реальности, а её творческое духовное и нравственное переосмысление.

В конечном счёте мейерхольдовские принципы формируют не просто юных актёров, а творчески свободных духовно-нравственных личностей, способных мыслить нестандартно и действовать согласованно. Такое наследие режиссёра-экспериментатора оказывается удивительно актуальным в условиях современной школы, где важно не только передавать знания, но и развивать духовно-нравственные качества личности и универсальные навыки, необходимые в любой сфере жизни.

Литература

1. История русского драматического театра: в 7 томах / ред. Е. Г. Холодов. — Москва: Искусство, 1977–1987.

2. Кириллова Н. Б. Всеволод Мейерхольд: авангардист и реформатор театральной культуры // Известия УрФУ. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2024. Т. 30. № 3. С. 108–120.

3. Ляхович А. В., Ян Н. Биомеханика Мейерхольда и традиционная музыкальная драма Китая // Общество. Среда. Развитие. 2020. Т. 2, №55. С. 60–67.

4. Марченко Г. В. Биомеханика Вс. Э. Мейерхольда и педагогическая деятельность Б. Е. Захавы // Дом Бурганова. Пространство культуры. 2020. №4. С. 58–74.

5. Рудницкий К. Режиссер Мейерхольд. М, 1969. С. 268.

6. Ромашов Б. Веселые поприщинс-кие дни (Впечатления после «Смерти Тарелкина») // Театр и музыка, 1922. № 11. С. 234

7. Сазонова, В. А. В. Э. Мейерхольд и его театральное наследие / В. А. Сазонова // Неофилология. — 2015.

8. Садовникова В. Н. Биомеханика В. С. Мейерхольда: подготовка актёра «условного театра» // Современные наукоёмкие технологии. 2016. № 8–2. С. 358–362.

9. Симонова, А., Пахотинская, А. Мейерхольд это кто? «Маскарад. Воспоминания будущего» Александринки, «Маскарад. Деконструкция» Дома Радио и Новой сцены Аленсандринки; Ольга Маркарян — искусствовед и куратор [Электронный ресурс] / А. Симонова, А. Пахотинская // Подкаст. — 2024. — 40 мин.

10. Трубочкин Д. В., Карпов Н. В. Биомеханика: историческое наследие или живая школа? // Вопросы театра. PROSCAENIUM. 2012. № 1–2. С. 222–228.

11. Ха Сун Чжу. Пути обогащения корейской театральной педагогики методом и приёмами русской театральной школы: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.01 / РАТИ (ГИТИС).

12. Колесникова А. А. Условный театр В. Мейерхольда до 1917 года: рождение и трансформация // Известия ПГУ им. В. Г. Белинского. 2012. № 27. С. 41–48.

13. Фельдман О. О «порочном круге» и «шутке», подстроенной зрителям, или от Брюно к Аркашке. К публикации предисловия И.А. Аксенова //Мейерхольд и другие. М, 2000. С. 520.

14. Февральский, А. В. Десять лет театра Мейерхольда [Текст] / А. Февральский ; Всероскомдрам. — Москва : Федерация, 1931. — 100 с.

15. Эрманс В. На лекции В.Э. Мейерхольда //Театр, 1922. №4. С. 6.

16. Костерина-Азарян А. Б. История и метафизика русского театра: монография. — Екатеринбург: РГППУ, 2012. — 310 с.

Educational Ideas of Vsevolod Meyerhold and Their Application in School Theatre

Banitmeem Haider Abdul Jabbar A.Maged, Alexandrova E.A.

National Research State University named after N.G. Chernyshevsky

This article examines Vsevolod Meyerhold's key pedagogical ideas and analyzes their potential for adaptation to school theater club practices. Particular attention is given to principles such as biomechanics, the conventionality of stage action, rhythm, expressiveness of gesture, and the plastic organization of an actor's existence. The importance of these approaches for developing not only acting skills but also discipline, coordination, creative thinking, and the ability to collaborate is revealed.

The novelty of this study lies in the development of specific pedagogical mechanisms for integrating Meyerhold's system into the educational process. Adapted biomechanics exercises are proposed that take into account the age and psychological characteristics of students, as well as modern educational requirements. The feasibility of integrating elements of conventional theater into school practice as a means of developing imagination and theatrical freedom is substantiated. It is concluded that the systematic use of Meyerhold's ideas contributes to the effectiveness of theater education and expands the pedagogical toolkit of the club leader.

Keywords: Meyerhold, biomechanics, school theater, conventionality, plasticity.

References

1. Istorija russkogo dramaticheskogo teatra: v 7 tomakh / red. E. G. Kholodov. — Moskva: Iskusstvo, 1977–1987.
2. Kirillova N. B. Vsevolod Meierkhold: avangardist i reformator teatral'noj kul'tury // Izvestija UrFU. Serija 1. Problemy obrazovanija, nauki i kul'tury. 2024. T. 30. № 3. S. 108–120.
3. Ljakhovich A. V., Jan N. Biomekhanika Meierkholda i tradicionnaja muzykal'naja drama Kitaja // Obshhestvo. Sreda. Razvitie. 2020. T. 2, № 55. S. 60–67.
4. Marchenko G. V. Biomekhanika Vs. E. Meierkholda i pedagogicheskaja dejatel'nost' B. E. Zakhavy // Dom Burganova. Prostranstvo kul'tury. 2020. № 4. S. 58–74.
5. Rudnickij K. Rezhisser Meierkhold. M., 1969. S. 268.
6. Romashov B. Vesjolye poprishchinskie dni (Vpechatlenija posle «Smerti Tarelkina») // Teatr i muzyka, 1922. № 11. S. 234.
7. Sazonova, V. A. V. E. Meierkhold i ego teatral'noe nasledie / V. A. Sazonova // Neofilologija. — 2015.
8. Sadovnikova V. N. Biomekhanika V. S. Meierkholda: podgotovka aktjora «uslovnogo teatra» // Sovremennye naukojomkie tehnologii. 2016. № 8–2. S. 358–362.
9. Simonova, A., Pakhotinskaja, A. Meierkhold eto kto? «Maskarad. Vospominanija budushhego» Aleksandrinki, «Maskarad. Dekonstrukcija» Doma Radio i Novoj sceny Aleksandrinki; Ol'ga Markarjan — iskusstvoved i kurator [Elektronnyj resurs] / A. Simonova, A. Pakhotinskaja // Podkast. — 2024. — 40 min.
10. Trubochkin D. V., Karpov N. V. Biomekhanika: istoricheskoe nasledie ili zhivaja shkola? // Voprosy teatra. PROSCAENIUM. 2012. № 1–2. S. 222–228.
11. Kha Sun Chzhu. Puti obogashhenija korejskoj teatral'noj pedagogiki metodom i prijomami russkoj teatral'noj shkoly: dis. … kand. iskusstvovedenija: 17.00.01 / RATI (GITIS).
12. Kolesnikova A. A. Uslovnyj teatr V. Meierkholda do 1917 goda: rozhdenie i transformacija // Izvestija PGU im. V. G. Belinskogo. 2012. № 27. S. 41–48.
13. Fel'dman O. O «porochnom kruge» i «shutke», podstroennoj zriteljam, ili ot Brjuno k Arkashke. K publikacii predislovija I. A. Aksenova // Meierkhold i drugie. M., 2000. S. 520.
14. Fevralskij, A. V. Desjat' let teatra Meierkholda [Tekst] / A. Fevralskij ; Vseroskomdram. — Moskva : Federacija, 1931. — 100 s.
15. Ermans V. Na lekcii V. E. Meierkholda // Teatr, 1922. № 4. S. 6.
16. Kosterina-Azarjan A. B. Istorija i metafizika russkogo teatra: monografija. — Ekaterinburg: RGPPU, 2012. — 310 s.

Оптимизация перечня учебных дисциплин кафедры для удовлетворения запросов реального сектора экономики

Вегера Жанна Геннадьевна
кандидат физико-математических наук, доцент, РТУ МИРЭА,
vegera_zh@mail.ru,

Слепцов Владимир Владимирович
доктор технических наук, профессор, РТУ МИРЭА

В статье рассмотрена проблема выбора перечня учебных дисциплин, обеспечивающего максимальное соответствие запросам предприятий реального сектора экономики. Актуальность исследования обусловлена стремительной трансформацией образовательной среды под влиянием технологических изменений, включая внедрение онлайн-образования и качественный рост систем генеративного искусственного интеллекта. В существующих условиях качественно меняются требования к уровню профессиональной подготовки специалистов. Авторами предложен комплексный подход к оптимизации учебных планов, учитывающий многокритериальность требований рынка труда.
Ключевые слова: оптимизация учебных планов, качество образования, рынок труда, математическое моделирование, теория нечетких множеств.

Введение

В условиях стремительной технологической трансформации производственных процессов и общества в целом высшее образование сталкивается с беспрецедентными вызовами. Как отмечено в работе [1], центр тяжести усилий педагогического сообщества смещается с проблем «массовости» образования к проблемам его качества. Одним из основных факторов, определяющих современные образовательные условия подготовки специалистов, является возросший поток информации, обусловленный доступом к Интернету, и в частности, доступ к генеративному искусственному интеллекту. К моменту окончания обучения в вузе полученные студентами знания могут утрачивать актуальность вследствие стремительности обновления знаний [2]. При таких темпах изменений уже недостаточно простой трансляции знаний от преподавателя студенту, намного важнее стало обучение поиску и критическому анализу информации, то есть обучение самому процессу получения знаний. Одной из ключевых задач, стоящих перед современными вузами, является формирование гибкой системы подготовки специалистов, адекватно отражающей актуальные и перспективные потребности экономики государства. Однако, поскольку выпускники вуза, как правило, трудоустраиваются на различные предприятия, предъявляющие неидентичные, а порой и противоречивые требования к уровню и содержанию подготовки, возникает объективная необходимость обоснованного выбора перечня учебных дисциплин, способного удовлетворить запросы максимально возможного числа потребителей. Таким образом, система образования должна одновременно обеспечивать высокий качественный уровень подготовки специалистов при учете стремительного прогресса всех сфер общества и, соответственно, меняющихся требований работодателей. Решение данной задачи требует применения современных методов прогнозирования и оптимизации.

Технологическое прогнозирование

Наиболее естественный прогноз будущего – представление о нем как о непосредственном продолжении настоящего, что обусловило широкое распространение прогностических методов и, в частности, метода экстраполяции, которая предполагает перенос выявленных закономерностей или тенденций, наблюдавшихся в определенном временном интервале на другой временной интервал [3]. Идеи экстраполяции получили широкое распространение в педагогике: они используются при формировании учебных программ и планов, диагностике и анализе учебной успеваемости, вопросах профориентации и т.д. Однако следует отметить, что наличие кроме явных факторов скрытых и случайных [4,5] приводит к ошибкам прогноза, связанным с изменением тенденций, а также трудностям переноса на тот или иной срок упреждения. Приведенные соображения заставляют с известной осторожностью подходить к оценке результатов экстраполяционного прогнозирования в педагогике [6].

Моделирование является одним из важнейших инструментов прогнозирования. Содержанием процесса моделирования является конструирование модели на основание изучения объекта и выделения его существенных признаков. Дальнейший экспериментальный и/или теоретический анализ модели позволяет сопоставить результаты моделирования с фактическими данными об объекте и провести уточнение модели.

Модель объекта прогнозирования считается прогнозной, если ее исследование позволяет получить информацию о возможных состояниях объекта в будущем и путях достижения этих состояний [7]. Имеющийся опыт создания и использования математических моделей показал эффективность применения методов вероятностно-статистического моделирования. Наиболее часто в прогностических целях используется методология построения регрессионных моделей различной сложности [6].

Использование теории нечетких множеств

Для формализации задачи выбора оптимального перечня учебных дисциплин предложен подход на основе теории нечётких множеств [8]. Данный аппарат позволяет оперировать лингвистическими переменными и неточными данными, характерными для педагогической экспертизы.

Сформулируем математическую постановку задачи.

Существует множество потребителей $X = \{x_1 \dots x_n\}$, где x_i – конкретные заказчики выпускников (фирмы, корпорации). Существует множество характеристик выпускников $Y = \{y_1 \dots y_k\}$ (компетентность, активность, мобильность и пр.). Существует множество изучаемых дисциплин $Z = \{z_1 \dots z_m\}$ (иностранный язык, теория автоматического управления т.д.).

Все эти множества можно считать неопределенными, т.к. им сложно дать четкую количественную оценку. Поэтому предлагается для анализа требований, предъявляемых к выпускникам и изучаемым курсам, использовать аппарат теории нечетких множеств [7, 9].

Пусть $F_r: X \times Y \to [0,1]$ есть функция принадлежности нечёткого бинарного отношения R, отображающая степень важности признака y по оценке потребителя x при определении им дисциплин z. Отношение R представляется в матричном виде:

$$R = \begin{pmatrix} F_r(x_1, y_1) & \dots & F_r(x_1, y_k) \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ F_r(x_n, y_1) & \dots & F_r(x_n, y_k) \end{pmatrix}. (1)$$

Пусть $F_s: Y \times Z \to [0,1]$ есть функция принадлежности нечёткого бинарного отношения S, отображающая степень совместимости дисциплины z с признаком y:

$$S = \begin{pmatrix} F_s(y_1, z_1) & \dots & F_s(y_1, z_m) \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ F_s(y_k, z_1) & \dots & F_s(y_k, z_m) \end{pmatrix}. (2)$$

Пусть $F_t: X \times Z \to [0,1]$ есть функция принадлежности нечёткого бинарного отношения T, отображающая итоговую степень предпочтения дисциплины z потребителем x:

$$T = \begin{pmatrix} F_t(x_1, z_1) & \dots & F_t(x_1, z_m) \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ F_t(x_n, z_1) & \dots & F_t(x_n, z_m) \end{pmatrix}, (3)$$

где расчет значения производится по формуле композиционного правила вывода:

$$F_t(x, z_i) = \frac{\sum_y (F_r(x, y) \times F_s(y, z_i))}{\sum_y F_r(x, y)}. (4)$$

Из матрицы T формируется матрица пересечений W:

$$W = \begin{pmatrix} F_t(x_1, z_1) \cap F_t(x_1, z_2) & \cdots \\ \vdots & \ddots \end{pmatrix}. (5)$$

Для определения перекрытия зон пожеланий вводится порог разделения зон L:

$$L = \min_{i,j} \max_x \min\left[F_r(x, z_i), F_r(x, z_j)\right]. (6)$$

Зона применения M_{z_i} дисциплины описывается уровневым множеством типа:

$$M_{z_i} = \{ x \mid F_r(x, z_j) \geq L \}. (7)$$

Данный формализм позволяет выявить дисциплины, наиболее востребованные различными группами потребителей, и определить оптимальную комбинацию курсов, максимизирующую совокупную удовлетворённость всех заинтересованных сторон.

Практическая апробация методики

Разработанная методика была апробирована на примере оптимизации перечня дисциплин по бакалаврской программе направления 12.03.01 «Приборостроение». Задача заключалась в сокращении номенклатуры преподаваемых дисциплин при сохранении максимального уровня удовлетворенности заказчиков.

Множество потребителей $X = \{x_1, x_2, x_3, x_4\}$ представлено предприятиями: НПО «Манометр», НПО «Сапфир», ЦАГИ, ЦНИТИ. Множество показателей выпускника $Y = \{y_1, y_2, y_3, y_4\}$ включает уровень мобильности, компетентности, кругозора и активности. Множество рассматриваемых дисциплин $Z = \{z_1, z_2, z_3\}$: z_1 – «Теория автоматического управления», z_2 – «Программирование», z_3 – «Микропроцессорная техника».

На основе экспертных оценок сформированы матрицы отношений:

$$R = \begin{pmatrix} 0{,}5 & 0{,}7 & 0{,}8 & 0{,}6 \\ 0{,}9 & 0{,}6 & 0{,}8 & 0{,}5 \\ 0{,}8 & 0{,}3 & 0{,}9 & 0{,}4 \\ 0{,}5 & 0{,}9 & 0{,}5 & 0{,}7 \end{pmatrix}. (8)$$

$$S = \begin{pmatrix} 0{,}3 & 1{,}0 & 0{,}2 \\ 0{,}8 & 0{,}6 & 0{,}8 \\ 0{,}2 & 0{,}4 & 0{,}3 \\ 0{,}3 & 0{,}8 & 0{,}3 \end{pmatrix}. (9)$$

$$T = \begin{pmatrix} 0{,}4 & 0{,}66 & 0{,}41 \\ 0{,}37 & 0{,}70 & 0{,}37 \\ 0{,}32 & 0{,}68 & 0{,}32 \\ 0{,}45 & 0{,}69 & 0{,}45 \end{pmatrix}. (10)$$

$$W = \begin{pmatrix} 0{,}40 & 0{,}40 & 0{,}41 \\ 0{,}37 & 0{,}37 & 0{,}37 \\ 0{,}32 & 0{,}32 & 0{,}32 \\ 0{,}45 & 0{,}45 & 0{,}45 \end{pmatrix}. (11)$$

При пороге разделения зон $L = 0{,}45$ получены следующие уровневые множества: $M_{z_1} = \{x_4\}$ – дисциплина важна для работы в ЦНИТИ, $M_{z_2} = \{x_1, x_2, x_3, x_4\}$ – дисциплина востребована всеми предприятиями, $M_{z_3} = \{x_4\}$ – дисциплина важна для работы в ЦНИТИ.

Таким образом, оптимальным решением для кафедры является включение в перечень преподаваемых дисциплин курса «Программирование», поскольку он обеспечивает максимальное покрытие запросов всех предприятий-потребителей.

Предложенный подход демонстрирует существенные преимущества перед традиционными методами: во-первых, он позволяет формализовать качественные экспертные суждения; во-вторых, учитывает многокритериальность требований различных потребителей; в-третьих, обеспечивает наглядную интерпретацию результатов, необходимую для принятия управленческих решений.

Современные исследования в области нечёткого моделирования образовательных процессов подтверждают эффективность данного подхода. Так, в [10] авторы разработали нечёткую регрессионную модель для прогноза успешности защиты диссертации при поступлении соискателя в аспирантуру. В работе [11] предложена инновационная модель стратегического планирования в высшем образовании на основе нейтрософских Z-чисел, позволяющая математически репрезентировать как точную количественную информацию, так и неточные качественные суждения в единой системе.

Заключение

Особенность использования математических методов в образовательном процессе заключается в высшей степени сложности самих процессов. Еще одной особенностью, затрудняющей эффективное использование математических методов в педагогической науке, является неоднозначность языка педагогической науки. Однако, при строгости использования педагогической терминологии и учете специфики педагогической науки, математический аппарат может стать надежным инструментом исследования в области педагогики, позволяющим представлять структуру педагогических объектов или явлений, описывать их за пределами видимых наблюдений и прогнозировать их поведение.

Перспективными направлениями дальнейших исследований является интеграция методов нечёткой логики с нейросетевыми подходами и методами интеллектуального анализа данных, а также создание комплексных методик прогнозирования, учитывающих динамику рынка труда и технологические тренды.

Таким образом, использование математических методов в педагогическом прогнозировании, при соблюдении методологической строгости и учёте специфики гуманитарной сферы, открывает новые возможности для повышения качества образования, оптимизации учебных планов и усиления конкурентоспособности выпускников на рынке труда.

Литература

1. Яковлев, Е. В. Теория и практика внутривузовского управления качеством образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Челябинск, 2000. 418 с.

2. Кириллова, О. Ю. Противоречия и перспективы развития российской системы образования // Успехи современного естествознания. 2006. № 10. С. 27–29.

3. Сажин, Ю. В. Анализ временных рядов и прогнозирование / Ю. В. Сажин, А. В. Катынь, Ю. В. Сарайкин. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2013. 192 с.

4. Григорьев, А. В. Методика определения значений весовых коэффициентов с учетом компетентности привлекаемых экспертов / А. В. Григорьев, П. А. Козин, А. В. Остапчук // Имущественные отношения в РФ. 2004. № 8. С. 73–83.

5. Брехова, Т. Б. Управление качеством образования: методологические аспекты / Т. Б. Брехова, О. А. Силаева // Управление инновационно-инвестиционными процессами... Ч. II : материалы науч.-практ. конф. Орёл : ОрёлГТУ, 2002. С. 71–73.

6. Федоров, В. А. Инновационные технологии в управлении качеством образования : учеб. пособие / В. А. Федоров, Е. Д. Колегова ; под ред. Г. М. Романцева. 2-е изд., перераб. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2006. 226 с.

7. Мартемьянов, Ю. Ф. Экспертные методы принятия решений : учеб. пособие / Ю. Ф. Мартемьянов, Т. Я. Лазарева. Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2010. 80 с.

8. Заде, Л. А. Нечёткие множества / Л. А. Заде // Информация и управление. 1965. Т. 8, № 3. С. 338–353.

9. Леунг, И. Разделение на торговые зоны в нечётких условиях / И. Леунг // Нечёткие множества и теория возможностей. Последние достижения: пер. с англ. / под ред. Р. Р. Ягера. Москва: Радио и связь, 1986. 408 с.

10. Полещук, О. М. Обработка и прогноз данных образовательного процесса на основе нечёткого регрессионного анализа / О. М. Полещук, Е. Г. Комаров, Н. Г. Поярков // Лесной вестник / Forestry Bulletin. 2024. Т. 28, № 3. С. 133–140.

11. León Gómez, L. Strategic Planning Model in Higher Education using Neutrosophic Z Numbers / L. León Gómez, H. Flores Flores, A. H. Estela Estela [et al.] // Neutrosophic Sets and Systems. 2025. Vol. 84, no. 1. P. 648–660.

Optimizing the list of academic disciplines at the department to meet the needs of the real economy

Gennadievna V.Z., **Sleptsov V.V.**
RTU MIREA

The article discusses the problem of selecting a list of academic disciplines that best meets the needs of enterprises in the real sector of the economy. The relevance of the study is due to the rapid transformation of the educational environment as a result of technological changes, including the introduction of online education and the growth of generative artificial intelligence systems. In this context, the requirements for the level of professional training have changed significantly. The authors propose a comprehensive approach to optimizing curricula that takes into account the multi-criteria nature of the labor market.

Keywords: curriculum optimization, education quality, labor market, mathematical modeling, fuzzy set theory.

References

1. Yakovlev, E. V. Theory and Practice of Intra-University Quality Management in Education: Dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Chelyabinsk, 2000. 418 p.

2. Kirillova, O. Yu. Contradictions and Prospects for the Development of the Russian Education System // Successes of Modern Natural Science. 2006. No. 10. pp. 27–29.

3. Sazhin, Yu. V. Time Series Analysis and Forecasting / Yu. V. Sazhin, A. V. Katyn, Yu. V. Saraykin. Saransk: Publishing House of the Mordov. University, 2013. 192 p.

4. Grigoriev, A. V. Methodology for determining the values of weighting coefficients taking into account the competence of the experts involved / A. V. Grigoriev, P. A. Kozin, A. V. Ostapchuk // Property relations in the Russian Federation. 2004. No. 8. Pp. 73–83.

5. Brekhova, T. B. Education quality management: methodological aspects / T. B. Brekhova, O. A. Silaeva // Management of innovation and investment processes... Part II: materials of the scientific and practical conference. Orel: OrelSTU, 2002. Pp. 71–73.

6. Fedorov, V. A. Innovative technologies in education quality management: textbook / V. A. Fedorov, E. D. Kolegova; edited by G. M. Romantsev. 2nd ed., revised. Ekaterinburg: Russian state. Prof.-Ped. University, 2006. 226 p.

7. Martemyanov, Yu. F. Expert Methods of Decision-Making: A Textbook / Yu. F. Martemyanov, T. Ya. Lazareva. Tambov: Publishing House of Tambov State Technical University, 2010. 80 p.

8. Zade, L. A. Fuzzy Sets / L. A. Zade // Information and Control. 1965. Vol. 8, No. 3. pp. 338–353.

9. Leung, I. Partitioning into Trading Zones in Fuzzy Conditions / I. Leung // Fuzzy Sets and Possibility Theory. Recent Advances: Translated from English / Ed. R. R. Yager. Moscow: Radio i Svyaz, 1986. 408 p.

10. Poleshchuk, O. M. Processing and forecasting of educational process data based on fuzzy regression analysis / O. M. Poleshchuk, E. G. Komarov, N. G. Poyarkov // Forestry Bulletin. 2024. Vol. 28, No. 3. Pp. 133–140.

11. León Gómez, L. Strategic Planning Model in Higher Education using Neutrosophic Z Numbers / L. León Gómez, H. Flores Flores, A. H. Estela Estela [et al.] // Neutrosophic Sets and Systems. 2025. Vol. 84, no. 1. Pp. 648–660.

Проектное управление как средство совершенствования образовательной деятельности в вузе

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

Гурьянов Евгений Владимирович
Студент, Дальневосточный федеральный университет, guryanov.evl@dvfu.ru

Карачев Степан Сергеевич
Студент, Дальневосточный федеральный университет, karachev.ss@dvfu.ru

Остриченко Дмитрий Сергеевич
Студент, Дальневосточный федеральный университет, ostrichenko.ds@dvfu.ru

В статье рассматривается проектное управление как средство согласования стратегических целей университета, содержания образовательных программ и практической подготовки студентов. Актуальность исследования связана с разрозненным развитием учебных проектов, цифровых решений и партнерских инициатив. Цель работы заключается в разработке механизма проектного управления образовательной деятельностью, объединяющего управленческие и педагогические результаты. Уточнено содержание проектного управления образовательной деятельностью вуза, выделены стратегический, организационный, педагогический и оценочный контуры. Предложен жизненный цикл образовательного проекта и система показателей его эффективности. Научная новизна состоит в соединении управленческого цикла проекта с изменениями в содержании обучения, работе преподавателей и оценке результатов подготовки студентов.

Ключевые слова: проектное управление, образовательная деятельность, высшее образование, образовательный проект, управление вузом, качество образования, проектный офис, практическая подготовка.

Введение. Высшая школа развивается при быстром обновлении технологий, требований к выпускникам и форм взаимодействия с работодателями. Т.е. сейчас университету приходится одновременно корректировать образовательные программы, цифровую среду, практическую подготовку и систему оценки. И сами по себе подобные изменения ограничены сроками и ресурсами, требуют распределения ответственности и поэтому приобретают признаки проектов.

Здесь также выделяется противоречие между широким распространением проектной деятельности и слабой согласованностью ее управленческой и педагогической частей. Учебные же проекты нередко остаются локальной практикой кафедры, а организационные преобразования не всегда меняют содержание образования. Кроме того, соблюдение сроков и бюджета еще не подтверждает улучшение подготовки студентов.

Цель исследования состоит в разработке механизма проектного управления образовательной деятельностью вуза, объединяющего стратегические приоритеты, организацию работ и педагогический результат.

Обзор литературы. Далее мы отметим, что О.Н. Киселева связывает проектное управление с повышением качества образования, актуализацией программ и работой проектного офиса [1]. И еще Е.А. Богачева, В.Н. Саданова и В.В. Литягин рассматривают проектные сценарии как часть стратегического управления университетом [2]. В обоих исследованиях проект выступает способом перевода целей развития в последовательность согласованных действий. А еще управление образовательными инициативами требует предварительной оценки ресурсов, готовности исполнителей и ожидаемого эффекта. Также А.А. Воробьева обосновывает необходимость специальных критериев для инновационных образовательных проектов [3]. При этом Н.А. Попова показывает, что совместная работа вуза и работодателей над реальными заданиями усиливает практическую направленность подготовки [4].

Гибкие способы координации полезны при совместных проектах университетов и внешних участников, поскольку позволяют уточнять действия по мере получения промежуточных результатов [5]. При этом устойчивость проектной работы зависит от нормативной, организационной и информационной инфраструктуры вуза [6]. Опыт отдельных студенческих проектов также выявляет трудности распределения ролей и необходимость методического сопровождения [7]. Российские университеты используют разные формы проектного обучения, отличающиеся масштабом, способом включения в учебные планы и участием партнеров [8]. Разнообразие практик расширяет возможности выбора, но затрудняет сопоставление результатов при отсутствии общих критериев.

Мы также отметим, что П. Го, Сааб Н., Пост Л.С. и Адмираал В. установили, что исследования проектного обучения чаще оценивают отношение студентов, а качество созданных продуктов и сам процесс работы измеряются реже [9]. А М.А. Алмулла связывает вовлеченность студентов с совместной, предметной и практико-ориентированной деятельностью [10]. Следовательно, педагогический эффект зависит не от наличия проекта как формы, а от качества его организации и оценки.

Исследование Гдыньского морского университета подтверждает потребность в показателях зрелости и эффективности проектного управления, учитывающих специфику высшего образования [11]. Также и О. Шмидт, С. Веронезе и К. Занелла показывают применимость стадий инициации, планирования, исполнения, контроля и завершения к университетскому планированию [12]. И, наконец, Р. Тухиг и соавторы отмечают, что университетские проекты отличаются автономией участников, множеством заинтересованных сторон и сложностью оценки долгосрочного эффекта [13].

Цифровая трансформация делает разрыв между управленческими и образовательными изменениями особенно заметным. Видно, что Л.М. Кастро Бенавидес и соавторы пришли к выводу, что многие решения охватывают отдельные направления и не образуют целостной

системы преобразований [14]. А Е. Абад-Сегура и соавторы связывают устойчивость цифрового развития с согласованием технологических, организационных и образовательных задач [15].

Вследствие чего мы приходим к выводу, что отдельно разработаны вопросы стратегии, проектного обучения, инфраструктуры и цифровых изменений. Но все же, недостаточно раскрыта связь управленческого цикла проекта с преобразованием учебного процесса, поэтому дальнейший анализ направлен на объединение данных элементов.

Результаты исследования. Вследствие проведенного исследования определено, что проектное управление образовательной деятельностью вуза предлагается определять как организованный процесс отбора, разработки, реализации и оценки ограниченных по срокам инициатив, направленных на изменение содержания обучения, способов его организации и результатов подготовки студентов. Само же понятие охватывает работу руководителей, преподавателей, методических служб, проектного офиса, обучающихся и внешних партнеров.

В рамках исследования нами объединены четыре контура. Во-первых, стратегический контур связывает инициативу с программой развития и задачами образовательной программы. А организационный закрепляет роли, ресурсы, сроки и порядок принятия решений. Педагогический же контур определяет изменения в содержании дисциплин, практической подготовке и оценочных средствах. А оценочный соединяет выполнение плана с результатами обучения и устойчивостью созданного решения.

Предложенная конструкция устраняет разделение, при котором администрация контролирует отчетность, а преподаватели отвечают только за занятия. А сам общий результат проекта включает созданный продукт, изменение образовательной практики и подтвержденный эффект для студентов. В таблице 1 мы представим механизм проектного управления образовательной деятельностью в вузе.

Таблица 1
Механизм проектного управления образовательной деятельностью в вузе

Этап	Управленческое содержание	Педагогическое содержание	Итог
Инициация	Выявление проблемы, связь со стратегией, назначение заказчика	Определение образовательного дефицита и результата обучения	Паспорт инициативы
Проектирование	Команда, сроки, ресурсы, риски и порядок коммуникаций	Содержание, задания, сопровождение и оценочные средства	План проекта
Реализация	Координация работ и взаимодействия подразделений	Проведение занятий, практик и проектных сессий	Промежуточные продукты
Мониторинг	Контроль сроков, нагрузки и рисков	Анализ прогресса студентов и качества обратной связи	Корректирующие решения
Завершение	Приемка, фиксация опыта, решение о дальнейшем применении	Итоговая оценка и методическая доработка	Закрепленный результат

Инициация должна начинаться с фиксации образовательной проблемы, а не с выбора заранее известного инструмента. Т.е. низкая готовность студентов решать междисциплинарные задачи может потребовать нового модуля, тогда как слабая прозрачность практической подготовки цифрового сопровождения и пересмотра взаимодействия с работодателями.

На стадии проектирования управленцы и преподаватели совместно устанавливают границы проекта, распределяют нагрузку, уточняют результаты обучения и готовят оценочные материалы. А педагогическая экспертиза до начала работ снижает риск появления организационно завершенного, но слабо встроенного в программу решения.

Реализацию целесообразно строить через короткие циклы проверки. Для новой дисциплины оцениваются материалы и освоение тем, для практического модуля, т.е. работа команд и соответствие заданий профессиональным задачам, для цифрового решения, удобство преподавателей и студентов. Корректировка допустима, если сохраняет цель и основана на данных.

Завершение включает решение о дальнейшем применении результата. Учебный модуль может войти в программу, методика использоваться другими кафедрами, партнерская инициатива стать ежегодной. Мы приходим к выводу, что без процедуры закрепления даже успешный проект прекращается после изменения состава команды.

Отбор инициатив предлагается проводить по стратегической значимости, образовательному эффекту, ресурсной реализуемости, наличию ответственного заказчика и возможности закрепления результата. Оценка эффективности должна включать динамику результатов обучения, соблюдение ключевых сроков, обоснованность затрат, участие преподавателей, студентов и работодателей, а также повторное применение созданного решения.

Проектный офис выполняет сервисную и координационную функции: ведет реестр инициатив, помогает подготовить документы, сопровождает мониторинг и сохраняет опыт. Сами решения по содержанию образования принимаются с участием академических руководителей, поэтому проектный офис не подменяет кафедры и учебно-методические органы.

Управление портфелем проектов целесообразно строить с учетом трех групп инициатив. Например, к стратегическим относятся проекты, меняющие образовательную политику или несколько программ одновременно. Педагогические проекты связаны с отдельными модулями, технологиями обучения и практической подготовкой. Выделено, что инфраструктурные инициативы обеспечивают цифровые сервисы, пространства и методическую поддержку. Подобное разделение помогает сопоставлять проекты с близкими по содержанию инициативами и не оценивать их по одинаковому набору показателей.

Распределение ролей должно быть зафиксировано в паспорте проекта. Заказчик определяет ожидаемый результат и принимает итог работы, руководитель координирует сроки и ресурсы, педагогический руководитель отвечает за содержательную целостность, а команда выполняет запланированные задачи. Внешний партнер может участвовать в постановке проблемы, экспертизе материалов и итоговой приемке. Четкое разграничение ответственности снижает зависимость проекта от неформальных договоренностей и упрощает разрешение спорных вопросов.

Университетские проекты связаны с рисками, возникающими из-за высокой нагрузки преподавателей, несогласованности учебного календаря, слабого участия партнеров и неподготовленности цифровой среды. Реестр рисков следует дополнять мерами предупреждения: резервированием времени, назначением заместителей, предварительной экспертизой заданий, тестированием информационных решений и согласованием форм обратной связи. Управление рисками при этом должно поддерживать проект, а не увеличивать объем формальной отчетности.

Мониторинг предлагается проводить по контрольным точкам, связанным с содержательными результатами. На каждой точке команда представляет созданный продукт, данные об участии студентов, сведения о затратах и возникших затруднениях. Решение о продолжении, корректировке или остановке принимается на основании совокупности данных. Подобный порядок дает возможность своевременно прекращать инициативы, утратившие актуальность, и направлять ресурсы на более результативные проекты.

Распространение результата требует отдельного плана. Методические материалы должны быть описаны и доступны другим преподавателям, цифровые решения сопровождаться инструкциями, а партнерские практики закрепляться соглашениями и календарем дальнейшей работы. Передача опыта между подразделениями уменьшает повторение одинаковых разработок и создает основу для постепенного обновления нескольких образовательных программ.

Внедрение механизма можно проводить последовательно. Сначала проводится аудит действующих инициатив и выявляются дублирующие проекты. Затем отбираются несколько пилотных проектов, для которых устанавливаются роли, этапы и показатели. А уже после оценки пилотов уточняются внутренние документы, формируется постоянный реестр и организуется обучение руководителей. Постепенное расширение снижает сопротивление сотрудников и позволяет адаптировать процедуры к реальной практике университета.

Таблица 2
Показатели эффективности образовательного проекта

Группа	Содержание оценки
Образовательные	Освоение компетенций, качество работ и результаты экспертной оценки
Организационные	Соблюдение этапов, устойчивость команды и скорость решения вопросов
Ресурсные	Соотношение плановой и фактической нагрузки, обоснованность затрат
Партнерские	Участие работодателей, студентов и преподавателей, качество обратной связи
Развивающие	Включение результата в регулярную деятельность и повторное применение

При этом мы отметим, что ограничением исследования является его теоретический характер. Предложенные стадии, роли и показатели требуют апробации в конкретном университете с учетом структуры, направлений подготовки и уровня проектной зрелости.

Выводы. Проектное управление совершенствует образовательную деятельность при соединении организационных процедур с педагогическим содержанием. Контроль сроков и ресурсов создает основу работы, однако улучшение подтверждается изменением программы, практической подготовки, способов преподавания или оценки результатов студентов.

Разработанный механизм включает инициацию, проектирование, реализацию, мониторинг и завершение. Каждый этап имеет управленческую и педагогическую части, а научная новизна выражается в рассмотрении образовательного проекта как единицы управления изменениями, где выполнение плана оценивается вместе с влиянием на обучение и устойчивостью результата.

Заключение. Проектное управление переводит стратегические намерения университета в конкретные изменения образовательной деятельности. Его ценность определяется способностью выбирать значимые инициативы, обеспечивать их ресурсами и закреплять результаты в регулярной работе.

Практическое применение предложенных положений возможно через единый реестр проектов, внутренний порядок отбора и сопровождения, а также подготовку руководителей инициатив. Начинать целесообразно с ограниченного числа проектов, позволяющих проверить распределение ролей и систему показателей, после чего накопленный опыт может распространяться на другие подразделения.

Литература

1. Киселева О. Н. Проектный подход в образовании: аспекты применения и инструментарий // Основы экономики, управления и права. 2021. № 4 (29). С. 31–34. DOI: 10.51608/23058641_2021_4_31.
2. Богачева Е. А., Саданова В. Н., Литягин В. В. Применение современных систем управления в высшем образовании как способ вывода его из состояния стагнации // KANT. 2022. № 3 (44). С. 190–196. DOI: 10.24923/2222-243X.2022-44.35.
3. Воробьева А. А. Совершенствование управления инновационными образовательными проектами в сфере дополнительного профессионального образования // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент». 2022. Т. 15. № 1. С. 71–83. DOI: 10.17586/2310-1172-2022-15-1-71-83.
4. Попова Н. А. Технология проектного обучения в вузе как формат практической подготовки в процессе взаимодействия с работодателями // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2020. Т. 12. № 4. С. 85–91. DOI: 10.7442/2071-9620-2020-12-4-85-91.
5. Киселева О. Н., Васина А. В., Сысоева О. В. Роль гибкого проектного управления в межрегиональном развитии // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2024. № 2 (74). С. 21–30. DOI: 10.52452/18115942_2024_2_21.
6. Певная М. В., Шуклина Е. А., Тарасова А. Н. Инфраструктурная среда проектного обучения в российских вузах: взгляд экспертов // Интеграция образования. 2025. Т. 29. № 3. С. 402–421. DOI: 10.15507/1991-9468.029.202503.402-421.
7. Некрасова В. Н., Коновалов И. Д. Опыт реализации проектной деятельности в вузе // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2025. Т. 17. № 1. С. 134–143.
8. Куклина М. В., Труфанов А. И., Уразова Н. Г., Бондарева А. В. Анализ внедрения проектного обучения в российских вузах // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 6. DOI: 10.17513/spno.31320.
9. Guo P., Saab N., Post L. S., Admiraal W. A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures // International Journal of Educational Research. 2020. Vol. 102. Article 101586. DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101586.
10. Almulla M. A. The Effectiveness of the Project-Based Learning (PBL) Approach as a Way to Engage Students in Learning // SAGE Open. 2020. Vol. 10. No. 3. P. 1–15. DOI: 10.1177/2158244020938702.
11. Kizielewicz J., Winiarska M., Skrzeszewska K., Szelągowska-Rudzka K. Efficiency of project management in higher education establishments on the example of Gdynia Maritime University // Management. 2022. Vol. 26. No. 1. P. 164–188. DOI: 10.2478/manment-2019-0089.
12. Schmidt O., Veroneze S., Zanella C. Contribution of project management to the preparation of the Institutional Development Plan (PDI) in higher education institutions // Revista Gestão Universitária na América Latina. 2021. Vol. 14. No. 2. P. 231–255. DOI: 10.5007/1983-4535.2021.e76341.
13. Twohig R., Leahy E., Wallace D., Saint-Fleur L. Features of research project management in European higher education institutes // Perspectives: Policy and Practice in Higher Education. 2023. Vol. 27. No. 2. P. 68–78. DOI: 10.1080/13603108.2022.2163318.
14. Castro Benavides L. M., Tamayo Arias J. A., Arango Serna M. D., Branch Bedoya J. W., Burgos D. Digital Transformation in Higher Education Institutions: A Systematic Literature Review // Sensors. 2020. Vol. 20. No. 11. Article 3291. DOI: 10.3390/s20113291.
15. Abad-Segura E., González-Zamar M.-D., Infante-Moro J. C., Ruipérez García G. Sustainable Management of Digital Transformation in Higher Education: Global Research Trends // Sustainability. 2020. Vol. 12. No. 5. Article 2107. DOI: 10.3390/su12052107

Project management as a means of improving educational activities at a university

Denisevich E.I., Guryanov E.V., Karachev S.S., Ostrichenko D.S.
Far Eastern Federal University

The article examines project management as a means of coordinating university strategy, educational programmers and students' practical training. The study addresses the fragmented development of educational projects, digital solutions and partnership initiatives. Its purpose is to develop a project management mechanism that combines managerial and pedagogical results. The study identifies strategic, organizational, pedagogical and evaluation dimensions of project management, proposes an educational project life cycle and offers indicators for assessing effectiveness. The scientific novelty lies in linking the project management cycle with curriculum changes, teaching practices and learning outcomes.

Keywords: project management, educational activities, higher education, educational project, university management, quality of education, project office, practical training.

References

1. Kiseleva O. N. Project-Based Approach in Education: Aspects of Application and Tools // Fundamentals of Economics, Management and Law. 2021. No. 4 (29). pp. 31–34. DOI: 10.51608/23058641_2021_4_31.
2. Bogacheva E. A., Sadanova V. N., Lityagin V. V. Application of Modern Management Systems in Higher Education as a Way to Bring It Out of Stagnation // KANT. 2022. No. 3 (44). pp. 190–196. DOI: 10.24923/2222-243X.2022-44.35.
3. Vorobyova A. A. Improving the Management of Innovative Educational Projects in Continuing Professional Education // Scientific Journal of NRU ITMO. Series "Economics and Environmental Management". 2022. Vol. 15. No. 1. Pp. 71–83. DOI: 10.17586/2310-1172-2022-15-1-71-83.
4. Popova N. A. Project-Based Learning Technology at the University as a Format of Practical Training in the Process of Interaction with Employers // Modern Higher Education: Innovative Aspect. 2020. Vol. 12. No. 4. Pp. 85–91. DOI: 10.7442/2071-9620-2020-12-4-85-91.
5. Kiseleva O. N., Vasina A. V., Sysoeva O. V. The Role of Flexible Project Management in Interregional Development // Bulletin of the Nizhny Novgorod University. N. I. Lobachevsky. Series: Social Sciences. 2024. No. 2 (74). Pp. 21–30. DOI: 10.52452/18115942_2024_2_21.
6. Pevnaya M. V., Shuklina E. A., Tarasova A. N. Infrastructure environment of project-based learning in Russian universities: an expert view // Integration of education. 2025. Vol. 29. No. 3. Pp. 402–421. DOI: 10.15507/1991-9468.029.202503.402-421.
7. Nekrasova V. N., Konovalov I. D. Experience of implementing project activities in a university // Modern higher education: innovative aspect. 2025. Vol. 17. No. 1. Pp. 134–143.
8. Kuklina M. V., Trufanov A. I., Urazova N. G., Bondareva A. V. Analysis of the Implementation of Project-Based Learning in Russian Universities // Modern Problems of Science and Education. 2021. No. 6. DOI: 10.17513/spno.31320.
9. Guo P., Saab N., Post L. S., Admiraal W. A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures // International Journal of Educational Research. 2020. Vol. 102. Article 101586. DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101586.

Современные концепции и подходы в управлении коммуникационной политикой в профессиональных образовательных организациях

Дивянин Вячеслав Анатольевич
аспирант, кафедра управления и экономики образования, Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, appo@obr.gov.spb.ru

В статье рассматриваются современные концепции и подходы в управлении коммуникационной политикой в профессиональных образовательных организациях. Обосновывается целесообразность применения концепции интегрированных маркетинговых коммуникаций, маркетинга взаимоотношений и концепции омниканальности.

Ключевые слова: маркетинговые коммуникации, коммуникационная политика, интегрированные маркетинговые коммуникации, омниканальность, маркетинг взаимоотношений.

Эффективное управление коммуникационной политикой является ключевым фактором успешного функционирования профессиональных образовательных организаций. Реализация эффективной коммуникационной политики способствует укреплению положительного имиджа организации, повышения её узнаваемости и привлекательности за счет эффективного взаимодействия с целевыми аудиториями. Коммуникационная политика представляет собой структурированный комплекс мероприятий, ориентированных на формирование и поддержание эффективного информационного взаимодействия с различными целевыми группами, включая студентов, сотрудников, партнёров, работодателей и общество в целом.

Управление коммуникационной политикой в профессиональных образовательных организациях представляет собой комплексную задачу, требующую учёта множества факторов и применения современных подходов и концепций. В условиях цифровизации и повышения требований к качеству информации, такие организации должны активно внедрять инновационные технологии и адаптировать свои коммуникационные подходы для эффективного взаимодействия с различными целевыми группами. Согласно [2], сегодняшний этап развития общества отмечен стремительным переходом к цифровым технологиям и увеличением требований к качеству и оперативности передачи информации. Это накладывает особые требования на организацию коммуникационных потоков в образовательных организациях. Современные условия требуют объединения различных каналов маркетинговых коммуникаций, так как традиционные подходы постепенно утрачивают свою эффективность [6]. Согласно [1, с.1068], стремительный прогресс цифровых технологий и онлайн-коммуникаций вытесняет традиционные способы взаимодействия с клиентами. Современные бренды вынуждены подстраиваться под новую реальность, где общение с аудиторией в основном осуществляется в виртуальном формате.

В данной статье мы рассмотрим современные концепции и подходы, которые могут помочь профессиональным образовательным организациям осуществлять эффективное управление коммуникационной политикой.

Применение концепции интегрированных маркетинговых коммуникаций

В научной литературе и в практике многих организаций концепция интегрированных маркетинговых коммуникаций (далее - ИМК) получила широкое распространение. Если ранее элементы коммуникации рассматривались как отдельные виды деятельности, то сейчас в рамках ИМК-подхода идет речь об интеграции, о создании единой системы коммуникаций, объединяющее все направления для достижения эффекта синергии. Согласованное и совместное использование нескольких маркетинговых коммуникаций способно принести больший эффект, чем в случае их раздельного использования. Согласно [9, С.162], «благодаря интегрированной маркетинговой коммуникации компании могут грамотно комбинировать и интегрировать все маркетинговые инструменты для получения лучших результатов».

Интегрированные маркетинговые коммуникации представляют собой подход к планированию и управлению коммуникационной политикой, который предполагает гармоничное объединение всех коммуникационных инструментов. Интегрированные маркетинговые коммуникации представляют собой единую стратегию и систему, координацию всех коммуникативных действий и корпоративных посланий, координацию всех процессов взаимодействия с целевыми аудиториями, систему управления коммуникациями вуза, а также создание единого информационного пространства и единого корпоративного стиля [10, с. 2].

Рассмотрим, в чем заключается актуальность применения концепции интегрированных маркетинговых коммуникаций в коммуникационной деятельности профессиональной образовательной организации.

Благодаря такому подходу, появляется единый «центр управления», вводится системное планирование программы с единым финансированием. В результате усилия всех необходимых сотрудников объединены, споры за финансирование отдельных инструментов отсутствуют, разногласия и противоречивые сообщения от разных лиц устранены, а соответствующая комбинация различных инструментов маркетинговых коммуникаций приводит к созданию эффекта синергии.

Для осуществления эффективной программы маркетинговых коммуникаций необходимо использовать различные инструменты маркетинговых коммуникаций, объединяя их в систему продуманных стратегически выстроенных действий. Каждый инструмент маркетинговых коммуникаций, будь то реклама или PR, ивент-маркетинг или прямой маркетинг, имеет свои особенности воздействия на целевую аудиторию. Объединение различных инструментов маркетинговых коммуникаций позволяет усилить эффективность каждой из них и, конечно же, общую результативность.

Рассмотрим преимущества применения концепции интегрированных маркетинговых коммуникаций в коммуникационной политике профессиональных образовательных организаций:

1. Усиление общего воздействия на целевую аудиторию: грамотно подобранное сочетание различных инструментов маркетинговых коммуникаций даёт результат, значительно превосходящий сумму отдельных коммуникационных усилий. Согласно [3, С.312], «сегодня все большее количество вузов объединяют различные коммуникационные технологии в систему интегрированных маркетинговых коммуникаций».

2. Более эффективное преодоление кризисов и адаптация к изменениям: образовательные организации, применяющие интегрированные маркетинговые коммуникации, лучше справляются с кризисными ситуациями и быстрее приспосабливаются к изменениям на рынке.

Согласно [4, С.1173-1174]: «сегодня все больше вузов для эффективного продвижения объединяют различные коммуникационные технологии в систему интегрированных маркетинговых коммуникаций», «правильно спланированная комбинация различных средств воздействия на потребителя приносит эффект несопоставимо больший, чем простое сложение отдельных коммуникационных достижений».

На основании вышеизложенного, автором предлагается осуществлять планирование и осуществление программы маркетинговых коммуникаций в профессиональных образовательных организациях в рамках единой программы интегрированных маркетинговых коммуникаций. Согласно [8, с.57]: «к основным преимуществам ИМК можно отнести единство планирования и управления кампании по продвижению бренда». Программа маркетинговых коммуникаций будет представлять собой комплекс мероприятий, объединяющий различные инструменты маркетинговых коммуникаций, которые будут осуществляться в рамках запланированного времени и бюджета для достижения запланированных целей.

Применение маркетинга взаимоотношений в планировании и осуществлении маркетинговых коммуникаций

В 80-е годы XX века был разработан подход к управлению маркетингом - «маркетинг взаимоотношений». Иногда его также называют «управлением отношениями с клиентами», «маркетингом партнёрских отношений», «маркетингом отношений с покупателями» или «маркетингом взаимодействия». Л. Берри предложил концепцию «маркетинга взаимоотношений», которая акцентирует внимание на долгосрочном взаимодействии с клиентами, учитывая их ценности. Согласно [5, С. 7]: «маркетинг взаимоотношений - это процесс создания, поддержания и расширения прочных, полноценных взаимоотношений с покупателями и другими партнерами компании».

Рассмотрим, в чем заключается актуальность использования маркетинга взаимоотношений применительно к профессиональным образовательным организациям.

Специфика деятельности профессиональных образовательных организаций определяет особенно высокую значимость построения долгосрочных отношений с целевыми аудиториями. Ключевой принцип маркетинга взаимоотношений, определяющий особенности коммуникационной деятельности профессиональных образовательных учреждений — фокус на установление и поддержание прочных, долгосрочных связей с различными сегментами целевой аудитории: потенциальными и существующими обучающимися, родителями, выпускниками и др. Концепция маркетинга взаимоотношений в профессиональных образовательных организаций строится на убеждении в значимости продолжительных и стабильных отношений с различными группами целевой аудитории, на создание прочных эмоциональных связей между брендом образовательной организации и ее аудиторией, что предполагает сосредоточение усилий на удержании обучающихся, а не только на их привлечении. Данный принцип маркетинга взаимоотношений особенно актуален для профессиональных образовательных организаций.

Маркетинг взаимоотношений выходит за рамки привычного понимания потребителя. Его основная задача — формирование устойчивых и позитивных связей не только с существующими обучающимися, но и с потенциальными обучающимися и их родителями. Более того, этот подход охватывает и другие заинтересованные стороны: государственные структуры, выпускников, нынешних и потенциальных работодателей, службы занятости, кадровые подразделения, конкурентов и другие. Таким образом, маркетинг взаимоотношений представляет собой стратегию долгосрочного взаимодействия образовательной организации с этими группами.

Рассмотрим, в чем заключается актуальность использования маркетинга взаимоотношений для профессиональной образовательной организации:

- Способствует повышению лояльности и улучшение показателей удержания обучающихся. Прочные и длительные связи с целевой аудиторией помогает создать эмоциональную привязанность к бренду организации и сохранить желания обучаться в данной образовательной организации, поддерживать мотивацию к продолжению обучения.
- Обеспечивает снижение затрат на привлечение обучающихся. Обучающиеся, проявляющие лояльность, рекомендуют образовательную организацию своим друзьям и знакомым, что позволяют увеличить приток потенциальных обучающихся без существенных затрат. Рекомендации друзей и знакомых играют важную роль в принятие решения о выборе той или иной образовательной организации.
- Способствует реализации эффективных персонализированных коммуникаций. Персонализированные обращения, разработанные с учетом тщательного изучения поведения и предпочтений целевой аудитории, способствуют формированию уникальных коммуникационных стратегий, которые наилучшим образом соответствуют ожиданиям целевой аудитории. В отличие от традиционных маркетинговых коммуникаций, которые направлены на широкую аудиторию и не учитывают индивидуальные особенности, маркетинг взаимоотношений фокусируется на индивидуальном подходе.
- Ускоряет процесс принятия решений. Потенциальным обучающимся нужно меньше времени, чтобы решиться на поступление в образовательную организацию, так как маркетинг взаимоотношений направлен на выстраивание коммуникаций с «теплой» и «горячей» аудиторией. Стратегия маркетинга взаимоотношений предполагает вместо использования агрессивной рекламы и навязчивых акций сосредоточиться на внимании, уважении и постоянном развитии диалога с целевой аудиторией. Основная задача — превратить обучающихся в активных сторонников бренда, в «адвокатов бренда». Тёплые и горячие аудитории демонстрируют значительно более высокий уровень доверия к образовательной организации по сравнению с холодными аудиториями. Маркетинг взаимоотношений нацелен на установление прочных связей с целевой аудиторией, что позволяет сформировать эмоциональную привязанность. Это способствует более быстрому принятию решений, поскольку потенциальные обучающиеся чувствуют себя увереннее и комфортнее при выборе образовательной организации.
- Позволяет повысить конкурентоспособность и укрепить позиции на рынке. В настоящее время формирование прочных взаимоотношений с целевой аудиторией — это один из ключевых аспектов эффективной маркетинговой деятельности. Многие эксперты полагают, что эта стратегия создана для успешного реагирования на вызовы современного рынка. Под вызовами подразумеваются такие тенденции, как усиление конкуренции, насыщение рынков, растущие требования кли-

ентов к персонализации и быстро меняющиеся предпочтения потребителей. В ответ на эти изменения маркетинг трансформируется, переходя от простых транзакций к установлению долгосрочных и доверительных отношений с клиентами.

Ключевыми каналами для построения отношений являются: сайт, онлайн-чат, мессенджеры, чат-бот, социальные сети, email-маркетинг и др. В эпоху цифровой трансформации и технологических инноваций маркетинг взаимодействия постоянно претерпевает значительные изменения и обогащается новыми инструментами. Профессиональные образовательные организации в рамках маркетинга взаимодействия могут применять CRM-системы, аналитические платформы и искусственный интеллект для разделения целевой аудитории на сегменты, создания персонализированных предложений и повышения эффективности коммуникаций.

На основании вышеизложенного, в коммуникационной деятельности профессиональных образовательных организаций целесообразно применять маркетинг взаимоотношений, так как специфика деятельности профессиональных образовательных организаций подчёркивают особую важность установления и поддержания долгосрочных связей с различными целевыми аудиториями. Маркетинг взаимоотношений помогает профессиональной образовательной организации укрепить свои конкурентные преимущества за счёт устойчивых связей с различными группами целевой аудитории: обучающимися (реальными или потенциальными), родителями, партнёрами, сотрудниками и др.

Применение концепции омниканальности в профессиональных образовательных организациях

Концепция омниканальности — это передовая маркетинговая стратегия, которая в последние годы быстро набирает популярность на глобальном рынке и демонстрирует стабильный рост. В России этот подход появился сравнительно недавно, но, по прогнозам аналитиков, его внедрение будет ускоряться в ближайшем будущем, эксперты прогнозируют дальнейшее развитие. Омниканальность представляет собой стратегию взаимодействия с клиентами, при которой все каналы коммуникации объединяются в единую систему.

Рассмотрим целесообразность применения омниканального подхода в коммуникационной деятельности профессиональных образовательных организаций.

В условиях современного маркетинга взаимодействие с целевой аудиторией осуществляется через разнообразные каналы на всех этапах. Это не только инструмент продаж, но и способ создания дополнительной ценности для клиента, укрепления его лояльности, получения обратной связи и контроля качества обслуживания. Однако использование разрозненных инструментов и систем коммуникации может привести к хаосу в управлении взаимодействием. Поэтому важно интегрировать все каналы общения в единую систему, и именно омниканальная концепция обеспечивает такую интеграцию.

Концепция омниканальности позволяет профессиональной образовательной организации взаимодействовать с целевой аудиторией без привязки к конкретному каналу. Профессиональные образовательные организации получает возможность отслеживать и анализировать поведение целевой аудитории через все каналы, сопоставлять данные и интегрировать их в процессы маркетинговых коммуникаций, продаж, обслуживания. Следует отметить, что данная стратегия предполагает максимальное объединение цифровых и традиционных офлайн-каналов. Согласно исследованию, представленному в источнике [7, с.329], наилучшие результаты были получены именно при комбинировании онлайн- и офлайн-способов взаимодействия. При данном подходе значительно повысился уровень вовлеченности целевой аудитории, которая в среднем выросла на треть по сравнению с традиционными односторонними коммуникационными стратегиями. Использование омниканального подхода в коммуникациях российских вузов улучшает взаимодействие с целевой аудиторией за счет объединения онлайн- и офлайн-платформ.

Рассмотрим, в чем заключается актуальность использования стратегии омниканальности для профессиональных образовательных организаций:

1. Комплексный (интегрированный) подход. Все каналы коммуникации с целевой аудиторией объединены в единую систему, каналы согласованы, при этом формируется единый опыт взаимодействия, интеграция всех каналов коммуникации создает «бесшовное» взаимодействие. Омниканальность — это стратегия, которая помогает объединить все каналы взаимодействия с целевой аудиторией и создать для него цельное и последовательное «путешествие».

2. Высокий уровень персонализации. Профессиональные образовательные организации могут выстраивать общение с представителями целевой аудитории индивидуально, учитывая историю взаимодействия. Это позволяет реализовывать такие коммуникационные мероприятия, которые будут созданы с учётом опыта конкретного представителя целевой аудитории (например, могут быть настроены уведомления, email- или СМС-рассылки).

3. Повышение конверсии (результативность). Благодаря более тесному контакту эффективность коммуникации повышается. Персонализированные и при этом согласованные сообщения на каждом этапе «пути» способствуют более быстрому принятию решения.

4. Удобство и комфорт для целевой аудитории. Представитель целевой аудитории может выбрать наиболее удобный канал коммуникации. Омниканальность — это инструмент, который позволяет обеспечить непрерывность и удобство взаимодействия с целевой аудиторией.

На основании вышеизложенного, проффессиональным образовательным организациям целесообразно применять концепцию омниканальности, чтобы создать целостный и согласованный опыт взаимодействия с целевой аудиторией. В рамках данной концепции все каналы коммуникации объединяются в единую систему, при этом, организация выстраивает персонализированное общение, учитывая историю взаимодействия. Такой подход обеспечивает непрерывность взаимодействия и способствует более быстрому принятию решений. В итоге, омниканальность повышает эффективность коммуникационной деятельности, предоставляя персонализированные и согласованные сообщения на всех этапах взаимодействия.

Итак, в коммуникационной политике профессиональных образовательных организаций предлагается применять современные концепции маркетинга:

- Концепцию интегрированных маркетинговых коммуникаций (грамотно подобранное сочетание различных инструментов воздействия даёт результат, значительно превосходящий сумму отдельных коммуникационных усилий).
- Маркетинг взаимоотношений (позволяет создавать прочные связи с различными заинтересованными сторонами: существующими и будущими обучающимися, родителями, партнёрами и сотрудниками).
- Концепцию омниканальности (обеспечивает создание целостного и непрерывного взаимодействия с целевой аудиторией на всех этапах взаимодействия).

Эффективное управление коммуникационной политикой в профессиональных образовательных организациях — это задача, требующая тщательного планирования и применения передовых методов, концепций и инструментов. Для решения данной задачи, автором предлагается применять концепцию интегрированных маркетинговых коммуникаций, маркетинг взаимоотношений и концепцию омниканальности.

Литература

1. Болдырева Т.В., Россинская М.В., Бутырина Ю.А., Минеева Л.Н. Современные маркетинговые инструменты продвижения товаров и услуг // Креативная экономика. – 2025. – Том 19. – № 4. – С. 1053–1074.

2. Денисова А.Б. Информационно-коммуникативная система воспитательного пространства вуза // Образовательные ресурсы и технологии. 2020. № 1 (30) С. 17–23.

3. Матросова Н.С. Современные маркетинговые коммуникации в сфере образования // Вестник науки №6 (87) том 2. С. 312 - 316. 2025 г. ISSN 2712-8849 // Электронный ресурс: https://www.вестник-науки.рф/article/23913 (дата обращения: 14.04.2026 г.)

4. Мухсинов Б.Т. Маркетинговые коммуникации на рынке образовательных услуг/"Экономика и социум" №5(120)-2 2024. С.1169-1174.

5. Смирнов, В. Н. Маркетинг взаимоотношений и взаимодействий : учеб. пособие / В. Н. Смирнов ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021. – 176 с.

6. Тимофеев В.И. О некоторых методологических подходах к созданию комплекса интегрированных коммуникаций // Социально-гуманитарные знания. 2020. № 4. С. 54–63.

7. Шадрина Л.Ю. Особенности и перспективы внедрения омниканальной коммуникационной стратегии в деятельность современного российского университета // Вестник экономики, права и социологии. 2025. № 4. С. 326–330.

8. Шарков Ф.И., Киреева О.Ф. Интегративная сущность маркетинговых коммуникаций // Коммуникология: электронный научный журнал. 2020. Том 6. N2. С. 54-60.

9. Шкор О.Н., Ч.А. Севзюк Ч.А. Роль интегрированных маркетинговых коммуникаций при продвижении бренда. Седьмая Международная научно-практическая конференция «BIG DATA and Advanced Analytics. BIG DATA и анализ высокого уровня», Минск, Республика, 19-20 мая 2021 год.

10. Эргашходжаева Ш. Д. Маркетинговые стратегии вуза в условиях конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг // Экономика и социум. 2024. №12-1 (127).

Modern marketing communication tools in the communication policy of professional educational organizations

Divyanin V.A.

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education

The article discusses modern concepts and approaches in the management of communication policy in professional educational organizations. The expediency of applying the concept of integrated marketing communications, relationship marketing and the concept of omnichannel is substantiated.

Keywords: marketing communications, communication policy, integrated marketing communications, omnichannel, relationship marketing.

References

1. Boldyreva T.V., Rossinskaya M.V., Butyrina Yu.A., Mineeva L.N. Modern Marketing Tools for Promoting Goods and Services // Creative Economy. – 2025. – Vol. 19. – No. 4. – Pp. 1053–1074.

2. Denisova A.B. Information and Communication System of the University's Educational Space // Educational Resources and Technologies. 2020. No. 1 (30), pp. 17–23.

3. Matrosova N.S. Modern Marketing Communications in the Field of Education // Bulletin of Science No. 6 (87), vol. 2, pp. 312-316. 2025. ISSN 2712-8849 // Electronic resource: https://www.vestnik-nauki.rf/article/23913 (accessed on 14.04.2026)

4. Mukhsinov B.T. Marketing Communications in the Educational Services Market/"Economics and Society" No. 5(120)-2 2024. Pp. 1169-1174.

5. Smirnov, V. N. Marketing of Relationships and Interactions : Textbook. Handbook / V. N. Smirnov ; Vladimir State University named after A. G. and N. G. Stoletov. – Vladimir : Vladimir State University Publishing House, 2021. – 176 p.

6. Timofeev V.I. On Some Methodological Approaches to Creating an Integrated Communications Complex // Social and Humanitarian Knowledge. 2020. No. 4. Pp. 54–63.

7. Shadrina L.Yu. Features and Prospects of Implementing an Omniscient Communication Strategy in the Activities of a Modern Russian University // Bulletin of Economics, Law and Sociology. 2025. No. 4. Pp. 326–330.

8. Sharkov F.I., Kireeva O.F. Integrative Essence of Marketing Communications // Communicology: Electronic Scientific Journal. 2020. Volume 6. N2. Pp. 54-60.

9. Shkor O.N., Ch.A. Sevzyuk Ch.A. The Role of Integrated Marketing Communications in Brand Promotion. Seventh International Scientific and Practical Conference "BIG DATA and Advanced Analytics. BIG DATA and High-Level Analysis", Minsk, Republic, May 19-20, 2021.

10. Ergasikhodjaeva Sh. D. Marketing Strategies of a University in a Competitive Market

Роль искусственного интеллекта в трансформации педагогической деятельности в вузе

Евхута Ольга Николаевна
кандидат физико-математических наук, доцент, Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М. И. Платова, evhuta@gmail.com

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты применения ИИ-технологий в профессиональной деятельности педагога. Раскрывается потенциал ИИ как инструмента интеллектуальной поддержки образовательного процесса, обеспечивающего автоматизацию разработки учебных материалов, анализа образовательных данных, оценки результатов обучения и персонализации образовательного взаимодействия. Особое внимание уделяется проблеме верификации ИИ-сгенерированного контента и обеспечение академической добросовестности обучающихся. Обосновывается необходимость перехода от использования разрозненных цифровых сервисов к комплексным решениям (т.н. цифровому ассистенту преподавателя). Сделан вывод о необходимости включения подготовки по вопросам применения искусственного интеллекта в содержание педагогического образования для формирования цифровой компетентности будущих специалистов.

Ключевые слова: искусственный интеллект, педагог, педагогика, цифровой ассистент педагога, ии-инструмент педагога.

На современном этапе абсолютное большинство педагогических кадров сталкивается с такими трудностями в работе, как: недостаток времени для полноценного или индивидуального сопровождения всех участников образовательного процесса, высокая нагрузка, ограниченная материально-техническая база, нехватка времени для профессионального саморазвития, дефицит современного инструментария для преподавания, сложности в интеграции новых методик в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, трудности в междисциплинарном взаимодействии с другими специалистами [3, с. 104]. Многие – если не все – из вышеперечисленных трудностей можно преодолеть посредством внедрения в работу педагога современных технологий.

Если ранее – около 2 десятилетий назад – речь шла о компьютеризации педагогического труда (использования компьютерной техники преимущественно в оффлайн режиме для набора раздаточных материалов, простых вычислений и проч.), а впоследствии – о цифровизации (внедрение более современных программных продуктов и Интернет-ресурсов), то сегодня мы становимся свидетелями наступления эпохи интеллектуализации процесса образования в целом и педагогической профессии – в частности.

В нашей стране выработка и имплементация интеллектуальных информационных технологий регламентирована Стратегией научно-технологического развития Российской Федерации (Указ Президента Российской Федерации от 28.02.2024 года № 145 [7]), а также Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 г. (Указ Президента РФ от 10.10.2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации») [8].

Информационные, в т.ч. интеллектуальные технологии во множестве отраслей уже перестали восприниматься в качестве инновации; это касается и сферы образования – информационные технологии наравне с традиционными способами обучения уже достаточно давно используются в детских садах, школах и вузах [1, с. 16].

Несмотря на то, что проблематика искусственного интеллекта и его применения в сфере образования достаточно часто попадает в фокус внимания исследователей-теоретиков и практикующих педагогов, существующие исследования носят достаточно обобщенный характер и, скорее, направлены на акцентуацию факта необходимости внедрения технологий искусственного интеллекта в сферу образования. Достаточно мало работ и публикаций анализируют, каким образом и по каким принципам должно происходить данное внедрение. В данной связи представляет весьма актуальным проанализировать возможные направления и способы внедрения технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ) в работу преподавателя.

Искусственный интеллект в высшем образовании представляет собой комплекс интеллектуальных технологий, обеспечивающих поддержку различных видов педагогической деятельности: разработку учебного контента, визуализацию информации, создание мультимедийных и интерактивных материалов, автоматизацию проверки заданий, а также персонализацию образовательного процесса [2, с. 1209].

Как отмечает Ю. М. Царапкина с соавт., преимуществом применения ИИ в повседневной деятельности и саморазвитии педагога является возможность получения персонализированной обратной связи и анализа данных. Современные ИИ-системы способны анализировать оценки, ответы и выполненные задания учеников, выявлять проблемные зоны и давать рекомендации педагогу по корректировке своей работы. Такая обратная связь позволяет педагогу строить индивидуальные образовательные планы для каждого ученика и добиваться более значимых результатов [9, с. 3].

Весьма интересное замечание содержится в публикации Т. Б. Павловой: автор указывает, что несмотря на количество научных работ, посвященных ИИ в работе педагога, до сих пор не представлено единой дефиниции категории «ИИ-инструмент педагога». В данной связи автор предлагает ввести в научный оборот термин «ИИ-инструмент педагога» и определить его как «комплекс, состоящий из средства ис-

кусственного интеллекта и соответствующего цифрового образовательного ресурса, с помощью которого усиливаются, автоматизируются, трансформируются определенные функции педагога (гностическая, прогностическая, проектировочная, конструктивная, коммуникативная, организаторская, контрольно-оценочная) в опоре на возможности имитировать и дополнять когнитивные функции человека с преодолением существовавших ранее ограничений (в переработке информации, анализе данных, моделировании процессов, защищенном хранении, передаче информации, в персонализированной коммуникации, управлении процессами и пр.)» [6, с. 1653].

Как ни парадоксально, но самый очевидный и эффективный способ использовать ИИ в работе педагога – это идентификация контента, сгенерированного ИИ. Распространение нейросетей привело к актуализации проблемы академической недобросовестности, где обучающиеся активно прибегают к ИИ-технологиям для генерации контента, решения задач, создания проектов и впоследствии выдают данный контент за аутентичный – т.е. свой собственный.

По мнению Т. Б. Павловой, современные педагоги нуждаются в ИИ-инструментарии детекции и верификации ИИ-сгенерированного контента. Конечно, использование ИИ обучающимися в конечном итоге будет повсеместным и неизбежным, но в ряде случаев от них требуются самостоятельные когнитивные усилия без привлечения ИИ. Следовательно, посредством ИИ-инструментария детекции и верификации ИИ-сгенерированного контента педагог окажется способен «ввести использование ИИ в образовательном взаимодействии в продуктивное русло, направить его на развивающий эффект» [6, с. 1654].

ИИ-технологии ни в коем случае не должны стать барьером для протекания мыслительного процесса, обучения самостоятельности (т.н. учебной автономии), для соблюдения академико-этических норм. Т. Б. Павлова в качестве примеров приводит системы обнаружения плагиата и AI-детекторы – Антиплагиат, GigaCheck, Isgenai, DetectingAI [6, с. 1654]. Ю. М. Царапкина с соавт. дополняет данный перечень ИИ-инструментом Turntin, выявляющим уникальность текста и случаи фальсификации [9, с. 4].

Можно предположить, что полный запрет на использование ИИ-сгенерированных текстов в образовательных учреждениях едва ли возможен. В данном случае в задачи педагога входит объяснение обучающимся правил «сотрудничества» обучающегося с GenAI при написании текста, выработка новых требований к тексту работы и новых критериев оценивания.

Помимо идентификации ИИ-сгенерированного контента, нейросети могут применяться и в иных целях в работе педагога. Прежде всего, следует отметить, что в современной педагогической практике искусственный интеллект нередко ошибочно отождествляется исключительно с текстовыми генеративными моделями (например, ChatGPT). Тем не менее, возможности ИИ гораздо более широки и охватывают целый спектр интеллектуальных цифровых сервисов, предназначенных для автоматизации различных аспектов образовательной деятельности. При подготовке учебно-методических материалов преподаватель может использовать различные виды ИИ-инструментов:

- генерация текстового контента (ChatGPT, Gemini, DeepSeek Chat, GigaChat и др.);
- создание иллюстративных материалов и визуализация объектов (Midjourney, Kandinsky, Canva и др.);
- разработка презентаций (Gamma, Canva, Mathpix и др.);
- генерация и редактирование видеоконтента (Animaker, Visper, Visme, Kandinsky и др.).

Кроме того, существуют цифровые математические платформы, отдельные функции которых предполагают применение технологий ИИ:

- создание интерактивных образовательных материалов и динамических математических моделей (GeoGebra, Desmos и др.);
- интеллектуальная поддержка решения математических задач и проверки вычислений (MathGPT, Symbolab, Photomath, Mathway и др.).

Следовательно, трансформация педагогической деятельности связана не только с использованием текстовых нейросетей, но и с интеграцией широкого спектра ИИ-сервисов в образовательную практику.

По мнению ряда исследователей, ключевой проблемой внедрения ИИ в педагогическую практику выступает разрозненность инструментария. Для того, чтобы охватить различные направления работы, педагогу требуется обращаться ко множеству программных продуктов, большинство из которых требует покупки платных лицензий или подписок.

Согласимся с Е. А. Нигодиным в том, что налицо потребность в создании «образовательной технологии, которая объединила бы в себе все сильные стороны наиболее современных интеллектуальных и информационно-коммуникационных технологий: генеративных нейронных сетей, рекомендательных систем, эволюционных вычислений, средств визуализации и других» [5, с. 384].

В данной связи перспективным направлением является создание цифрового ассистента преподавателя (ЦАП) – комплекса интеллектуальных и информационно-коммуникационных технологий, встроенного в цифровую образовательную среду вуза и предназначенного для автоматизации профессиональной деятельности педагога. ЦАП, по мнению Е. А. Нигодина, может иметь модульную структуру, в которой каждый модуль соответствует отдельной функции преподавателя и может быть реализован как на основе существующих сервисов искусственного интеллекта, так и посредством авторских разработок. Модульный принцип обеспечивает адаптивность модели к различным уровням образования и предметным областям, а также создает условия для расширения цифровой образовательной среды и повышения эффективности профессиональной деятельности преподавателя [5, с. 388].

Для того, чтобы ИИ-технологии максимально эффективно внедрять в работу педагогов, требуется начинать обучение работе с ИИ еще на этапе прохождения курса педагогического вуза. Как отмечает В. В. Копылова, программы подготовки будущих педагогов должны включать в себя новые дисциплины и учебные модули.

Содержание подготовки будущих педагогов целесообразно строить по нескольким взаимосвязанным направлениям. Первым направлением является изучение теоретических основ искусственного интеллекта, включающих рассмотрение сущности, принципов функционирования и классификации ИИ-технологий, особенностей работы нейронных сетей, генеративных моделей и интеллектуальных чат-ботов. Внимание следует уделить анализу возможностей применения различных средств ИИ в образовательном процессе, а также изучению успешных отечественных и зарубежных практик их использования при организации обучения, воспитания и оценки образовательных результатов. Неотъемлемой составляющей данного раздела дисциплины является формирование представлений об этических, правовых и социальных аспектах применения искусственного интеллекта, включая вопросы академической добросовестности, авторского права, информационной безопасности, защиты персональных данных и ответственности педагога при использовании интеллектуальных цифровых систем.

Второе направление подготовки будущих педагогов связано с формированием практических навыков взаимодействия с ИИ-технологиями. Особое значение приобретает освоение технологий разработки эффективных запросов (prompt engineering), позволяющих получать качественные и релевантные результаты. Будущие педагоги должны овладеть методикой использования ИИ-инструментов для создания разнообразных образовательных материалов: учебных текстов, тестовых заданий, презентаций, сценариев уроков, практических кейсов, дидактических упражнений и методических рекомендаций. Важным аспектом является обучение использованию ИИ для персонализации образовательных траекторий посредством адаптации содержания, уровня сложности и форм представления учебного материала с учетом индивидуальных образовательных потребностей, уровня подготовки и когнитивных особенностей обучающихся. Кроме того, ИИ может выступать инструментом повышения учебной мотивации за счет создания интерактивных образовательных ресурсов, а также оптимизации системы обратной связи между преподавателем и обучающимися [4, с. 15].

Третьим содержательным направлением подготовки является использование ИИ для организации образовательной коммуникации. В современных условиях особую значимость приобретает формирова-

ние у будущих педагогов компетенций по проектированию и сопровождению различных видов дидактического и лингводидактического дискурса с применением интеллектуальных цифровых технологий. Использование ИИ способствует повышению эффективности педагогической деятельности благодаря организации продуктивного взаимодействия между обучающимися и преподавателем, сопровождению проектной деятельности и т.п. Важное место занимает освоение инструментов создания диалоговых тренажеров, виртуальных симуляторов профессионального общения и интеллектуальных помощников, обеспечивающих моделирование различных коммуникативных ситуаций [4, с. 15].

Еще одно направление подготовки будущих педагогов может быть ориентировано на дата-аналитику: мониторинг качества дидактических дискурсов, анализа активности участников образовательного процесса, выявления проблемных аспектов коммуникации и оценки степени достижения образовательных результатов.

Кроме того, современные интеллектуальные системы позволяют автоматизировать подготовку персонализированных и типовых ответов на обращения родителей, осуществлять обработку и анализ поступающих запросов, выявлять наиболее актуальные проблемы, а также обеспечивать оперативное информирование о результатах обучения, мероприятиях и изменениях в расписании. Использование данных технологий способствует сокращению административной нагрузки «бумажной» работы педагогов [4, с. 15]. Таким образом, подготовка будущих педагогов к использованию технологий искусственного интеллекта должна носить комплексный и междисциплинарный характер, сочетая фундаментальные знания о принципах функционирования интеллектуальных систем с формированием практических навыков их применения.

В заключение отметим следующее:

В контексте дидактики искусственный интеллект представляет собой совокупность технологий, обеспечивающих автоматизацию и интеллектуальную поддержку ключевых функций педагогической деятельности, включая разработку образовательного контента, создание мультимедийных материалов, оценивание результатов обучения, анализ образовательных данных и персонализацию учебного процесса. ИИ-инструмент педагога – комплекс средств искусственного интеллекта и цифровых образовательных ресурсов, предназначенный для усиления, автоматизации и трансформации профессиональных функций педагога посредством ИИ.

Одним из актуальных направлений деятельности педагога является выявление и верификация контента, созданного с использованием генеративных моделей. В условиях роста риска академической недобросовестности ИИ-инструменты детекции позволяют контролировать использование технологий обучающимися и направлять их применение в образовательное русло. Иногда задача педагога заключается не в ограничении использования ИИ, а в формировании культуры ответственного взаимодействия с ним и сохранении самостоятельности обучающихся.

Одной из проблем внедрения ИИ в педагогическую практику является фрагментарность цифрового инструментария, требующая использования множества разрозненных сервисов. В связи с этим актуальным направлением становится разработка цифрового ассистента преподавателя – комплекса интеллектуальных и информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающего автоматизацию профессиональных функций педагога.

Для того, чтобы максимально эффективно внедрять ИИ-технологии в работу педагогов, требуется начинать обучение работе с ИИ еще на этапе прохождения курса педагогического вуза. Следовательно, вузовские программы подготовки будущих педагогов должны включать в себя новые дисциплины и учебные модули.

Литература

1. Веселая, А. А. Информационные технологии в помощь педагогу / А. А. Веселая, Н. А. Дуденко // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2023. – № 2. – С. 16–20.
2. Дербуш, М. В. Технология подготовки будущих учителей математики к использованию нейросетей для разработки дидактических материалов / М. В. Дербуш // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – № 8. – С. 1206–1215.
3. Карташова, А. А. Повышение качества результатов сопровождения и реализации образовательных программ педагогом-психологом средствами искусственного интеллекта / А. А. Карташова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2025. – №3. – С. 98–113.
4. Копылова, В. В. О подходах к подготовке педагогов к использованию технологии искусственного интеллекта для коммуникаций в профессиональной деятельности / В. В. Копылова, В. В. Гриншкун // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2025. – № 1 (71). – С. 7–20.
5. Нигодин, Е. А. Исследование эффективности применения модели цифрового ассистента преподавателя при профессиональной подготовке бакалавров математических направлений / Е. А. Нигодин // Концепт. – 2025. – № 8. – С. 382–402.
6. Павлова, Т. Б. Типология инструментов педагога на основе искусственного интеллекта в проблемном поле цифровизации образования / Т. Б. Павлова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – № 10. – С. 1648–1658.
7. Указ Президента РФ от 28.02.2024 N 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_470973/. – Дата доступа: 09.07.2026.
8. Указ Президента РФ от 10.10.2019 N 490 (ред. от 15.02.2024) «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года») // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335184/. – Дата доступа: 09.07.2026.
9. Царапкина, Ю. М. Применение искусственного интеллекта в профессионально-педагогической деятельности как основа саморазвития педагога / Ю. М. Царапкина, А. В. Анисимова, В. А. Антонова, В. Н. Морозова, А. Г. Миронов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – № 3. – 8 с.

Artificial intelligence as the tool of the transformation of pedagogical activities at higher education institutions

Evkhuta O.N.

Platov South-Russian State Polytechnic University (NPI)

This article presents the theoretical and practical aspects of applying AI technologies in the professional work of teachers. It explores the potential of AI as a tool for intelligent support of the educational process, enabling the automation of educational materials development, analysis of educational data, assessment of learning outcomes, and personalization of educational interactions. Particular attention is paid to the verification of AI-generated content and ensuring the academic integrity of students. The need for a transition from the use of disparate digital services to integrated solutions (the so-called digital teaching assistant) is substantiated. A conclusion was made about the need to include training in the application of artificial intelligence in the content of pedagogical education to develop the digital competence of future specialists.

Keywords: artificial intelligence, teacher, pedagogy, digital teaching assistant, ai tool for teacher.

References

1. Veselaya, A. A. Information Technologies to Help Teachers / A. A. Veselaya, N. A. Dudenko // Bulletin of the Taganrog Institute named after A. P. Chekhov. - 2023. - No. 2. - Pp. 16-20.
2. Derbush, M. V. Technology of Training Future Mathematics Teachers to Use Neural Networks to Develop Didactic Materials / M. V. Derbush // Pedagogy. Theoretical and Practical Issues. - 2025. - No. 8. - Pp. 1206-1215.
3. Kartashova, A. A. Improving the Quality of Results of Support and Implementation of Educational Programs by an Educational Psychologist Using Artificial Intelligence / A. A. Kartashova // Bulletin of SUSU. Series: Education. Pedagogical Sciences. - 2025. - No. 3. – P. 98–113.
4. Kopylova, V. V. On Approaches to Training Teachers to Use Artificial Intelligence Technology for Communications in Professional Activity / V. V. Kopylova, V. V. Grinshkun // Bulletin of Moscow State Pedagogical Univ. Series: Computer Science and Informatization of Education. – 2025. – No. 1 (71). – P. 7–20.
5. Nigodin, E. A. Study of the Efficiency of Applying the Digital Teaching Assistant Model in the Professional Training of Bachelors of Mathematical Sciences / E. A. Nigodin // Concept. – 2025. – No. 8. – P. 382–402.
6. Pavlova, T. B. Typology of Teacher Tools Based on Artificial Intelligence in the Problem Field of Digitalization of Education / T. B. Pavlova // Pedagogy. Theoretical and Practical Issues. – 2025. – No. 10. – P. 1648–1658.
7. Decree of the President of the Russian Federation of February 28, 2024 N 145 “On the Strategy for Scientific and Technological Development of the Russian Federation” // ConsultantPlus [Electronic resource]. – Access mode: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_470973/. – Access date: July 9, 2026.
8. Decree of the President of the Russian Federation of October 10, 2019 N 490 (as amended on February 15, 2024) “On the Development of Artificial Intelligence in the Russian Federation” (together with the “National Strategy for the Development of Artificial Intelligence through 2030”) // ConsultantPlus [Electronic resource]. – Access mode: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335184/. – Access date: 07/09/2026.

Педагогическая сущность антиобщественной позиции личности несовершеннолетних осужденных и пути её коррекции

Зорина Наталья Сергеевна
Старший научный сотрудник отдела по совершенствованию нормативно-правового регулирования деятельности уголовно-исполнительной системы центра изучения проблем управления и организации исполнения наказаний в уголовно-исполнительной системе ФКУ НИИ ФСИН России, Natalya.natka2010@yandex.ru.

Антиобщественная позиция несовершеннолетних осужденных не является простым нравственным дефектом или недостатком правосознания. Она представляет собой глубинную психологическую структуру, порожденную негативным опытом взаимодействия с семьёй, школой и обществом. Рассматривается педагогическая сущность антиобщественной позиции личности несовершеннолетних осужденных и обосновываются пути ее коррекции в условиях уголовно-исполнительной системы (УИС). В данной статье с педагогических позиций обосновывается, что сущность антиобщественной позиции – это «педагогическая недостаточность»: подросток на ранних этапах социализации не получил должного ценностного ориентирования, эмоциональной поддержки и поведенческого научения, вследствие чего у него сформировалась модель отношений, ядром которой является противостояние. Выделены основные характеристики антиобщественной позиции: ценностно-смысловая дезориентация и когнитивная искажённость, враждебная атрибуция по отношению к социуму и компенсаторное проявление негативных эмоций. Эффективная педагогическая коррекция должна выходить за рамки традиционной парадигмы наказания и переходить к гуманитарной коррекции, ориентированной на переосмысление ценностей, восстановление отношений и реконструкцию смысловой сферы. Конечная цель – разорвать порочный круг «негативное поведение – социальное отторжение – враждебное отношение к обществу» и помочь несовершеннолетним осужденным перейти от позиции «противостоящего» к позиции «коммуницирующего» субъекта.

Ключевые слова: несовершеннолетние осуждённые, пенитенциарные учреждения, антиобщественная позиция личности, воспитательная колония, педагогическая коррекция, уголовно-исполнительная система, ФСИН России.

Введение

Преступность несовершеннолетних всегда была одной из наиболее сложных проблем на стыке педагогики и криминологии. В отличие от взрослых преступников, несовершеннолетние находятся в критическом периоде становления личности, и их противоправное поведение зачастую является не следствием устоявшейся системы ценностей, а симптоматическим выражением нарушенного личностного развития. В последние годы в научной литературе всё чаще выделяется глубинная личностная тенденция, характерная для данной категории, – антиобщественная позиция личности, которая отличается от случайных девиаций и представляет собой структурированное, фундаментально враждебное отношение к социуму.

Проблема антиобщественной позиции личности несовершеннолетних осужденных приобретает особую значимость в контексте современных задач уголовно-исполнительной системы.

Антиобщественная позиция личности представляет собой сложное психолого-педагогическое образование, которое существенно затрудняет процесс исправления и ресоциализации осужденных. В соответствии с определением, предложенным Г.С. Залящевым и С.В. Горностаевым, она понимается как слабо структурированное и мало осознаваемое негативное отношение к обществу, переживаемое как противопоставление себя ему, базирующееся на негативном социальном опыте и выражающееся в противоправном поведении [1]. Она оказывает непосредственное влияние на совершение преступлений и создает серьезные препятствия для пенитенциарного воздействия. В этой связи особую актуальность приобретает разработка теоретических основ и практических методов диагностики и коррекции данного феномена в условиях воспитательных колоний [2].

Научная гипотеза

Антиобщественная позиция не возникает спонтанно; она является результатом последовательных «педагогических недостаточностей» (педагогических дефицитов), накапливающихся в процессе взросления. Под педагогической недостаточностью мы понимаем ситуацию, когда на ключевых этапах ценностно-ориентационной, эмоционально-поддерживающей и поведенчески-нормативной социализации ребёнок не получает необходимых личностных ресурсов из-за отсутствия или дисфункции воспитательных институтов.

В этой связи возникает насущная научная и практическая потребность в углубленном междисциплинарном анализе природы, структуры и механизмов педагогической запущенности у данной категории лиц, а также в проектировании адекватной системы психолого-педагогического воздействия в специфических условиях учреждений уголовно- исполнительной системы [3].

Выделяя ключевые характеристики своих взаимоотношений с обществом (противоречия, изолированность, отчужденность, угрозы), несовершеннолетние переходят к выстраиванию собственной активности во взаимодействии с ним, наиболее распространенной стратегией которой становится избегание. В случае, когда избегание становится затруднительным, формируются другие стратегии, например, соперничество [1]. Криминальное поведение несовершеннолетних осужденных с антиобщественной направленностью личности может являться механизмом отреагирования негативных эмоций, источником возникновения которых у осужденных является опыт их взаимодействия с обществом [1].

Методы исследования

Выделяя ключевые характеристики своих взаимоотношений с обществом (противоречия, изолированность, отчужденность, угрозы), несовершеннолетние переходят к выстраиванию собственной активности во взаимодействии с ним, наиболее распространенной стратегией которой становится избегание. В случае, когда избегание становится затруднительным, формируются другие стратегии, например, соперничество [1]. Криминальное поведение несовершеннолетних осужденных с антиобщественной направленностью личности может являться

механизмом отреагирования негативных эмоций, источником возникновения которых у осужденных является опыт их взаимодействия с обществом [1].

Проблема криминального поведения несовершеннолетних является актуальной и требует комплексного рассмотрения. Степень развития данной проблемы зависит от многих факторов, включая социальное окружение, семейные отношения, образование и другие. Предупреждение девиантного поведения несовершеннолетних может способствовать формированию здорового общества и снижению уровня преступности [4].

Результаты исследования

Разрыв в семейном воспитании – первичный фактор. Исследования показывают, что в семьях несовершеннолетних осужденных преобладают либо гиперопека, либо жёсткий авторитаризм, при этом отсутствует эмоциональное тепло и рациональное руководство. Существует значимая корреляция между родительским стилем воспитания и формированием таких черт, как нейротизм, что впоследствии предрасполагает к асоциальному поведению [2]. Когда семья – первичная среда социализации – не даёт чувства защищённости и принадлежности, у подростка формируется первоначальное, окрашенное враждебностью, восприятие социума. Неблагополучная семья не предоставляет своим детям навыков нравственного воспитания, где формируются положительные моральные качества личности. Ребенок не получает эмоционального и умственного развития, а также зачастую родители опрометчиво относятся к необходимости лечения детей.

Однако, неблагоприятная социально-экономическая среда не является единственной причиной преступности несовершеннолетних. Зачастую отсутствие социальных взаимоотношений приводит к правонарушениям. Несовершеннолетние, которые не имеют благоприятных отношений с семьей, школой, обществом и другими институтами, имеют большую вероятность вовлечения криминальную среду. Следовательно, укрепление социальных связей может играть ключевую роль в снижение преступности несовершеннолетних [5].

Вторым значимым фактором дисфункция школьного образования выступает. Традиционная школа, ориентированная на академическую успеваемость и пренебрегающая воспитанием, часто оставляет часть учащихся на периферии внимания, подвергая их стигматизации и исключению. Не находя признания и самоуважения в школе, эти подростки ищут поддержки в неформальных группах, которые нередко становятся криминогенной средой.

Негативная обратная связь в социальных взаимодействиях образует третий круг потерь. Ведь именно в социуме, где он находится и проявляются неблагоприятные факторы. В ходе общения с обществом несовершеннолетние осужденные постоянно сталкиваются с отторжением, дискриминацией и осуждением. Этот негативный опыт интернализуется и превращается в фундаментальное недоверие к социуму. Когда «общество» воспринимается как враждебное и несправедливое, антиобщественная установка становится психологическим защитным механизмом [6].

С педагогической точки зрения, сущность антиобщественной позиции может быть определена как принципиальное искажение модели взаимоотношений личности и социума. Нормальная социализация предполагает интериоризацию социальных норм и установление просоциальных эмоциональных связей. Антиобщественная же позиция – это такая модель отношений, которая складывается у индивида после продолжительных педагогических дефицитов и характеризуется противостоянием, избеганием и враждебностью.

Обсуждение

Таким образом, антиобщественная позиция – это, по своей сути, педагогическая проблема: она не врождённа, а формируется в определённой воспитательной среде; её ядро – не «отсутствие морали», а «отсутствие эффективного нравственного воспитания»; и её коррекция невозможна через наказание, но возможна через педагогическое воздействие

Необходимо сказать, что, для создания правовой базы, определения общего направления и основных задач воспитательной деятельности, Указом Президента РФ от 7 мая 2024 года

№ 309" О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года" были определены следующие национальные цели развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года (далее - национальные цели):

- создание к 2030 году условий для воспитания гармонично развитой, патриотичной и социально ответственной личности на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей;
- увеличение к 2030 году доли молодых людей, участвующих в проектах и программах, направленных на профессиональное, личностное развитие и патриотическое воспитание, не менее чем до 75 процентов;
- увеличение к 2030 году доли молодых людей, верящих в возможности самореализации в России, не менее чем до 85 процентов;
- увеличение к 2030 году доли молодых людей, вовлеченных в добровольческую и общественную деятельность, не менее чем до 45 процентов;
- обеспечение к 2030 году функционирования эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов детей и молодежи, основанной на принципах ответственности, справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию 100 процентов обучающихся;
- обеспечение продвижения и защиты традиционных российских духовно-нравственных ценностей в рамках не менее 70 процентов проектов в сфере культуры, искусства и народного творчества, финансируемых государственными институтами развития, к 2030 году и не менее 80 процентов таких проектов к 2036 году;

Данный указ направлен на усиление единения российского общества, переосмысление таких ценностей, как гражданская идентичность, патриотизм, ответственная жизненная позиция. Она предполагает качественные изменения в отечественной системе воспитания, направленные на эффективное обеспечение таких личностных результатов развития детей, как их духовно-нравственные, ценностно-смысловые ориентации, мотивация к непрерывному личностному росту, коммуникативные и другие социально значимые способности, умения и навыки, обеспечивающие социальное и гражданское становление личности, успешную самореализацию в жизни, обществе и профессии [7].

Заключение

Таким образом из вышесказанного следует, что антиобщественная позиция является наиболее глубоким и устойчивым личностным нарушением у несовершеннолетних осужденных. Рассмотрение её как результата педагогической недостаточности, как искажённой модели отношений и как структуры, поддающейся педагогической коррекции, даёт нам как точный диагноз, так и теоретическое обоснование возможностей исправления. Суть педагогики – «сделать человека человеком», то есть превратить биологический индивид в социальную личность, обладающую нравственным самосознанием. Для несовершеннолетних с антиобщественной позицией педагогическая коррекция – это именно та работа, которая помогает завершить личностное становление, не состоявшееся в более раннем возрасте. Это трудная, но неизбежная миссия педагогики.

Литература

1. Залящев Г. С., Горностаев С. В. Антиобщественная позиция личности несовершеннолетних осужденных: от проблемы к решению // Виктимология. 2022. Т. 9, № 3. С. 330–339.
2. Залящев Г. С. Психологические особенности, диагностика и коррекция антиобщественной позиции личности несовершеннолетних осужденных : автореферат дис. … канд. психол. наук : 5.3.9. / Залящев Глеб Сергеевич ; [Место защиты: ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний»]. – Рязань, 2023.
3. Зорина, Н. С. К вопросу о педагогической запущенности несовершеннолетних осужденных в воспитательных колониях / Н. С. Зорина // Право и управление. – 2026. – № 1. – С. 470-472.
4. Зорина Н.С. К вопросу девиантного поведения несовершеннолетних правонарушителей // Вестник общественной научно-исследовательской лаборатории «Взаимодействие уголовно-исполнительной

системы с институтами гражданского общества: историко-правовые и теоретико-методологические аспекты». 2024. № 34. 61-64.

5. Павлова Л.В. Некоторые правовые аспекты обеспечения прав несовершеннолетних осужденных, отбывающих наказание в виде лишения свободы // Правовое регулирование и организация защиты прав несовершеннолетних осужденных : Сборник материалов круглого стола, Москва, 29 октября 2021 года / ФКУ НИИ ФСИН России, 2021. – Москва: Федеральное казенное учреждение "Научно-исследовательский институт информационных технологий Федеральной службы исполнения наказаний", 2021. – С. 138-142.

6. Царькова, Е. Г. К вопросу предупреждения преступности подростков / Е. Г. Царькова // Проблемы предупреждения преступности несовершеннолетних и молодежи : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 24 мая 2024 года. – Санкт-Петербург: «Печатный Цех» ИП Сергеев, 2024. – С. 82-83.

7. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года" [Электронный ресурс]: [Указ Президента РФ от 7 мая 2024 года № 309]. — http: КонсультантПлюс.

Pedagogical essence of the anti-social position of minority condemned persons and ways of its correction

Zorina N.S.

Federal State Institution «Research Institute of the Federal Penitentiary Service

The anti-social position of juvenile convicts is not a simple moral defect or lack of legal awareness. It is a deep-seated psychological structure generated by negative experiences of interaction with family, school and society. The pedagogical essence of the antisocial position of the personality of juvenile convicts is considered and the ways of its correction in the conditions of the penal correction system (penal correction system) are substantiated. This article substantiates from a pedagogical point of view that the essence of an antisocial position is "pedagogical insufficiency": a teenager in the early stages of socialization did not receive proper value orientation, emotional support and behavioral learning, as a result of which he formed a model of relationships, the core of which is confrontation. The main characteristics of an antisocial attitude are highlighted: value-semantic disorientation and cognitive distortion, hostile attribution towards society, and compensatory manifestation of negative emotions. Effective pedagogical correction should go beyond the traditional paradigm of punishment and focus on humanitarian correction, which aims to rethink values, restore relationships, and reconstruct the semantic sphere. The ultimate goal is to break the vicious cycle of "negative behavior – social rejection – hostility towards society" and help juvenile offenders transition from the "opposing" to the "communicating" subject.

Keywords: juvenile convicts, penitentiary institutions, antisocial personality, educational colony, pedagogical correction, penal system, Federal Penitentiary Service of Russia.

References

1. Zalyashchev G. S., Gornostaev S. V. The antisocial position of the personality of juvenile convicts: from problem to solution // Victimology. 2022. Vol. 9, No. 3. pp. 330-339.
2. Zalyashchev G. S. Psychological features, diagnosis and correction of the antisocial position of the personality of juvenile convicts : abstract of the dissertation. ... kand. Psychological Sciences : 5.3.9. / Gleb Sergeevich Zalyashchev ; [Place of defense: Federal State Educational Institution of Higher Education "Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service"]. – Ryazan, 2023.
3. Zorina, N. S. On the issue of pedagogical neglect of juvenile convicts in educational colonies / N. S. Zorina // Law and Administration. - 2026. – No. 1. – pp. 470-472.
4. Zorina N.S. On the issue of deviant behavior of juvenile offenders // Bulletin of the Public Scientific Research Laboratory "Interaction of the penal enforcement system with civil society institutions: historical, legal, theoretical and methodological aspects". 2024. № 34. 61-64.
5. Pavlova L.V. Some legal aspects of ensuring the rights of juvenile convicts serving sentences of imprisonment // Legal regulation and organization of the protection of the rights of juvenile convicts : A collection of materials from the round table, Moscow, October 29, 2021 / Federal Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, 2021. – Moscow: Federal Government Institution "Scientific Research Institute of Information Technology Federal Penitentiary Service", 2021, pp. 138-142.
6. Tsarkova, E. G. On the issue of preventing juvenile delinquency / E. G. Tsarkova // Problems of preventing juvenile delinquency and youth : proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, St. Petersburg, May 24, 2024. Saint Petersburg: Printing Shop, IP Sergeev, 2024, pp. 82-83.
7. On the national development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030 and for the future up to 2036" [Electronic resource]: [Decree of the President of the Russian Federation dated May 7, 2024 No. 309]. — http: ConsultantPlus.

Бережливые технологии управления вузом: опыт и эффекты ассоциации бережливых вузов России

Ибракова Айзанат Нариманова
преподаватель, центр образовательного инжиниринга, Югорский государственный университет, a_ibrakova@ugrasu.ru

В статье анализируется роль ассоциации бережливых вузов как сетевого института, обеспечивающего системное внедрение методологии бережливого производства в управление российскими университетами. На основе принципов лин показывается влияние участия в ассоциации на операционную эффективность, финансовые результаты, научную активность и международную конкурентоспособность вузов. Сравнительный анализ данных за 2023-2025 гг. подтверждает высокую эффективность бережливого подхода в образовательной среде.
Ключевые слова: бережливое производство, ассоциация бережливых вузов, операционная эффективность вузов, производительность труда в образовании, трансформация высшего образования.

Введение

Методология бережливого производства, изначально разработанная в Тойота, основа на ключевых принципах: определении ценности для потребителя, построении непрерывного потока создания ценности, устранении всех видов потерь и стремлении к совершенству через кайдзен [6]. Адаптация этих принципов к сфере высшего образования позволяет радикально повысить эффективность административных, образовательных и научных процессов. Одним из наиболее эффективных механизмов распространения методологии бережливого производства в российских вузах стала Ассоциация бережливых вузов (далее – АБВ), основанная в 2018 году [1].

Современное высшее образование сталкивается с вызовами цифровизации, демографического спада, роста конкуренции и требований к качеству подготовки специалистов в условиях национальных целей по технологическому суверенитету и повышению производительности труда. Традиционные модели управления вузами, ориентированные на бюрократию и ресурсный подход, демонстрируют ограничения. В этих условиях инструменты бережливого производства, адаптированные к сфере высшего образования, становятся мощным драйвером трансформации.

Ассоциация бережливых вузов России, созданная в 2018 году, выступает ключевым сетевым институтом, объединяющим усилия по внедрению методологии бережливого производства. **Цель статьи** – проанализировать АБВ как институциональный механизм системной трансформации высшего образования. В основе исследования лежит **гипотеза** о том, что системное участие университета в сетевом институте (АБВ) и последовательное внедрение инструментов бережливого производства формируют устойчивое конкурентное преимущество, выражающееся в значительном росте операционной эффективности, финансовой устойчивости, объемов научно-исследовательской деятельности и позиций в международных рейтингах по сравнению с вузами, использующими традиционные модели управления. Для проверки выдвинутой гипотезы и достижения цели исследования применялся комплекс взаимодополняющих **методов:**

1. Институциональный и контент-анализ – для изучения уставных документов, стратегических ориентиров и практик АБВ.

2. Методика парного сравнения – формирование контрольной группы («традиционные вузы»), максимально близкой к участникам АБВ по профилю подготовки, региональному статусу и масштабу деятельности, но не имеющей опыта системного Lean-внедрения.

3. Ретроспективный и сравнительный анализ эмпирических данных – сопоставление финансовых и научных показателей вузов за 2023–2025 гг. на основе данных официального портала Минобрнауки России.

4. Рейтинговый анализ – оценка позиций вузов в Московском международном рейтинге «Три миссии университета» (2025 г.).

Основная часть

Ассоциация была учреждена на базе 11 ведущих вузов России различных профилей. Инициаторами создания ассоциации стали ректоры и представители вузов-пионеров внедрения лин в образование, среди которых Майкопский государственный технологический университет, Белгородский государственный университет (НИУ БелГУ), Удмуртский государственный университет и другие. Почётным членом и основным методологическим партнёром с момента основания является Госкорпорация «Росатом», обладающая многолетним опытом системного внедрения бережливого производства на промышленных предприятиях и активно транслирующая эти компетенции в некоммерческую и образовательную сферы.

Согласно уставным документам и стратегическим ориентирам, ключевыми целями Ассоциации бережливых вузов являются [5]:

1. Развитие идей бережливости среди заинтересованных лиц в вузах РФ.

2. Восстановление и развитие российской управленческой школы научной организации труда на платформе бережливого производства и других прогрессивных управленческих моделей.

3. Объединение усилий всех энтузиастов бережливого производства: экспертов, руководителей вузов, преподавателей, студентов - для обмена опытом и решения задач повышения уровня и качества знаний.

4. Создание системы всеобщего обучения философии, инструментам и методам бережливого производства на уровне вузов с целью формирования гражданина и решения поставленной Правительством РФ задачи повышения производительности труда.

5. Формирование авторитетного профессионального сообщества для открытого обсуждения хода реализации программ непрерывного совершенствования в вузах.

По состоянию на 2025–2026 годы ассоциация объединяет около 15 вузов (точное число варьируется в зависимости от этапа приёма новых членов; в 2023–2025 годах фиксировалось 14 активных участников, с тенденцией к росту). Среди членов — Белгородский государственный институт искусств и культуры (БГИИК), Белгородский государственный национальный исследовательский университет (НИУ «БелГУ»), Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, Кемеровский государственный университет (КемГУ), Кировский государственный медицинский университет (КГМУ), Кубанский государственный медицинский университет (КубГМУ), Майкопский государственный технологический университет (МГТУ), Нижегородский государственный инженерно-экономический университет (НГИЭУ), Приволжский исследовательский медицинский университет (ПИМУ), Пятигорский медико-фармацевтический институт (ПМФИ), Сибирский государственный медицинский университет (СибГМУ), Удмуртский государственный университет (УдГУ), Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова, Воронежский государственный университет инженерных технологий, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы.

Основные формы деятельности (на основе плана мероприятий и отчётов 2024–2025 годов) [5]:

– регулярные заседания и расширенные методические семинары (например, «Университет+», прошедший 26 декабря 2025 года с участием ведущих вузов);

– создание и развитие фабрик процессов (более 50 фабрик к началу 2020-х, дальнейшее расширение);

– пул реализованных проектов (сотни кейсов по оптимизации приёмной кампании, расписания, документооборота, студенческих сервисов, научного планирования);

– сертификация lean-тренеров внутри вузов;

– партнёрские проверки качества бережливого управления (в 2025 году ряду вузов присвоен статус «федеральный» по методике Росатома);

– обмен опытом в рамках федерального проекта «Производительность труда» (ассоциация позиционируется как источник «коробочных решений» для тиражирования в 233 вузах и далее — во все российские вузы).

В рамках деятельности АБВ университеты успешно адаптируют классические инструменты бережливого производства к специфике образовательной, научной и административной среды. Ключевые внедряемые инструменты включают:

– фабрики процессов – специализированные учебно-практические площадки, где моделируются и оптимизируются ключевые университетские процессы;

– картирование потока создания ценности – для выявления потерь в административных, образовательных и научных процессах;

– система 5S – организация и стандартизация рабочих мест на кафедрах, административных службах;

– кайдзен – вовлечение сотрудников и студентов в непрерывные малые улучшения через проектные команды;

– канбан-системы – для визуализации и управления потоками задач.

Важным эмпирическим подтверждением результативности деятельности АБВ выступает сформированный ее участниками масштабный портфель реализованных проектов. За годы функционирования сетевого объединения вузы накопили и систематизировали массив из более чем 350 успешных кейсов, охватывающих реинжиниринг ключевых бизнес-процессов. Оптимизация коснулась таких критически значимых направлений, как трансформация приемной кампании, выстраивание бесшовного студенческого сервиса, устранение потерь во внутреннем документообороте, интеллектуальная аналитика расписания и стратегическое планирование научной деятельности. Данный пул проектов не только служит базой для тиражирования «коробочных решений» в других образовательных организациях, но и формирует уникальную доказательную базу, позволяющую количественно оценить реальный экономический и управленческий эффект от лин-трансформации в специфической среде высшей школы. Примерами наиболее успешных проектов стали [3]:

1. Создание студенческого МФЦ в НИУ «БелГУ»: время выдачи справки об обучении сократилось с 46 часов до 24 часов, изменение сроков оплаты за обучение с 144 часов 45 минут до 24 часов за счет создания электронного портала МФЦ и внедрения инструментов бережливого производства, а именно: элементы навигации, визуализации, система пока-ёка и 5S.

2. Оптимизация процесса подготовки и реализации всероссийских проверочных работ в БГИИК: сокращение трудозатрат ответственного координатора с 40 до 25 часов, разработаны шаблоны документов и чек-листы контроля комплекта бланков, использован потенциал электронной информационной образовательной среды для автоматизации рутинных процессов.

3. Повышение эффективности работы приемной комиссии в КемГУ: общее время нахождения абитуриента в приемной комиссии сократилось с 1 часа 05 минут до 35 минут, время ожидания в очереди с 30 мин 17 сек до 5 мин за счет внедрения инструментов карты потока создания ценности, системы 5S, стандартных операционных процедур.

Данные проекты системно собираются в сборники лучших практик ассоциации и тиражируются как «коробочные решения» для других вузов.

Результаты исследований и их обсуждение

Таблица 1
Динамика доходов бережливых вузов из всех источников на одного НПР, тыс. руб [2]

	2023	2024	2025 г.	Темп роста, %
Активные участники ассоциации				
ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»	3 466,25	3 130,11	3 291,70	94,96
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»	5 362,07	4 991,70	5 383,38	99,84
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»	4 634,70	7 936,94	5 659,45	122,11
Традиционные вузы				
ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры»	3478,29	3808,39	3842,96	110,48
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»	2409,71	2668,35	2928,09	121,51
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»	3692,57	4058,13	4344,06	117,64

Ассоциация бережливых вузов выступает не только платформой для минимизации рисков и обмена лучшими практиками, но и источником эмпирических данных о реальном эффекте лин-внедрения в российском высшем образовании. Регулярные сборники лучших практик, пулы реализованных проектов (более 350 кейсов) и статусы «феде-

рального/регионального образца» у ряда членов ассоциации демонстрируют, что системное применение бережливого подхода приводит к устойчивым улучшениям в операционных процессах. Это создаёт основу для сравнительного анализа: сопоставление вузов — активных участников ассоциации — с традиционными вузами позволяет количественно и качественно оценить разницу в эффективности управления, удовлетворённости стейкхолдеров и ресурсосбережении. Такой подход подтверждается исследованиями, где ретроспективный анализ показывает положительную корреляцию между участием в ассоциации и ростом ключевых показателей деятельности вузов. Для проведения сравнительного анализа была использована методика парного сравнения. В контрольную группу («традиционные вузы») были отобраны университеты, максимально близкие к участникам АБВ по ключевым параметрам: профилю подготовки, региональному статусу и масштабу деятельности, но не имеющие опыта системного внедрения бережливого производства. Ниже приведено сравнение по основным аспектам операционного управления вузов.

Таблица 2
Средние доходы на одного НПР по группам, тыс. руб.

Группа вузов	2023	2024	2025	Темп роста
Бережливые вузы	4487,67	5352,92	4778,18	106,47
Традиционные вузы	3193,52	3511,62	3705,04	116,02
Разница	+40%	+52%	+29%	-

Исходя из таблицы 2, можно заметить, что абсолютный уровень доходов у бережливых вузов значительно выше во всех трех годах. Даже в 2025 году, когда у одной из бережливых организаций наблюдалось снижение, средний показатель остался на 29% выше, чем у традиционных вузов. Динамика роста у вузов, не внедряющих бережливое производство, выглядит чуть лучше по среднему темпу (116,02% против 106,47%). Однако это объясняется эффектом низкой базы: традиционные вузы начинали с существенно меньших доходов (3193 тыс. руб. в 2023 г.). Бережливые вузы в свою очередь, уже находясь на высоком уровне, сохранили и приумножили доходы, несмотря на более высокую стартовую планку.

Таким образом, данные таблицы доказывают, что внедрение бережливого производства выгодно для вузов. Бережливые университеты демонстрируют существенно более высокий уровень доходов из всех источников на одного научно-педагогического работника по сравнению с традиционными вузами. Это подтверждает, что лин-подход позволяет вузам работать эффективнее, получать больше финансовых ресурсов и обеспечивать устойчивое развитие даже в условиях ограниченного финансирования.

Таблица 3
Динамика объема НИОКР в бережливых ВУЗах, млн руб. [2]

	2023	2024	2025 г.	Темп роста, %
Активные участники ассоциации				
ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»	348,63	397,42	481,74	138,18
ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»	1 522,27	1 454,29	1 578,60|	103,7
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»	628,41	808,91	688,87	109,62
Традиционные вузы				
ФГБОУ ВО «Краснодарский государственный институт культуры»	125,40	138,18	150,08	119,68
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»	249,44	253,30	306,27	122,78
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»	428,17	308,57	280,07	65,41

Таблица 4
Средние показатели динамики объема НИОКР по группам, млн руб.

Группа вузов	2023	2024	2025	Темп роста
Бережливые вузы	833,1	886,87	916,40	109,99
Традиционные вузы	267,67	233,35	245,47	91,71
Разница	+211%	+280%	+273%	-

Таблица 4 показывает, что абсолютный объем НИОКР у бережливых вузов в 3-4 раза выше, чем у традиционных за весь период. Вузы, не внедряющие бережливое производство показали практически стагнацию, причем Алтайский государственный университет продемонстрировал сильное падение.

Таким образом, данные таблицы убедительно подтверждают, что особенно положительно сказывается на научной деятельности вузов. Бережливые вузы демонстрируют в 2,7-3,8 раза больший объем НИОКР и более высокие темпы его роста по сравнению с традиционными вузами. Это второй независимый показатель, который доказывает экономическую и научную целесообразность тиражирования опыта Ассоциации бережливых вузов на другие высшие учебные заведения России.

Помимо внутренних операционных и финансовых показателей, важным индикатором эффективности трансформации вузов выступает их позиционирование в авторитетных международных и национальных рейтингах. Одним из наиболее репрезентативных для оценки комплексной деятельности университетов является Московский международный рейтинг «Три миссии университета», который учитывает не только традиционные показатели образования и науки, но и третью миссию университета – вклад в развитие общества и решение актуальных социально-экономических задач.

Анализ позиций вузов в данном рейтинге был проведен с целью определить, отражается ли системное внедрение принципов бережливого производства и активное участие в деятельности ассоциации бережливых вузов на общей конкурентоспособности университетов на международной арене. Сравнение проводилось между вузами – активными участниками АБВ и традиционными вузами, уже рассматривавшийся в предыдущих таблицах.

Таблица 5
Позиции вузов – участников ассоциации бережливых вузов и традиционных вузов в Московском международном рейтинге «Три миссии университета», 2025 г. [4]

Место	Название университета	Группа
901-1000	Приволжский исследовательский медицинский университет	Бережливый вуз
1001-1100	Сибирский государственный медицинский университет	Бережливый вуз
1201-1300	Белгородский государственный национальный исследовательский университет	Бережливый вуз
1501-1750	Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова	Бережливый вуз
1501-1750	Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова	Бережливый вуз
1501-1750	ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»	Традиционный вуз
1751-2000	Кемеровский государственный университет	Бережливый вуз
1751-2000	ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»	Традиционный вуз

Анализ позиций вузов в Московском международном рейтинге «Три миссии университета» за 2025 г. подтверждает более высокую конкурентоспособность университетов – участников ассоциации бережливых вузов. Большинство таких университетов занимают позиции в верхней части представленной выборки. Традиционные, в свою очередь, демонстрируют более низкие позиции в рейтинге. Полученные данные свидетельствуют о положительной корреляции между системным внедрением инструментов бережливого производства под контролем Ассоциации и более высокими позициями вузов в международных рейтингах. Это позволяет сделать вывод, что участие в АБВ

и последовательное применение бережливого подхода способствует не только внутренней операционной эффективности, но и росту международной и национальной конкурентоспособности высших учебных заведений.

Заключение

Проведенное исследование подтверждает выдвинутую научную гипотезу. Ассоциация бережливых вузов выступает высокоэффективным институциональным драйвером Lean-трансформации российского высшего образования. Эмпирические данные за 2023–2025 годы доказывают, что системное применение принципов бережливого производства обеспечивает участникам АБВ значительное и устойчивое превосходство по финансовым, научным и рейтинговым показателям над вузами с традиционной моделью управления. Накопленный ассоциацией портфель из более чем 350 успешных кейсов формирует надежную базу для масштабирования. Дальнейшее развитие и тиражирование опыта АБВ на все российские университеты в рамках федерального проекта «Производительность труда» способно существенно повысить общую эффективность, конкурентоспособность и технологический суверенитет системы высшего образования России.

Литература

1. Бережливое управление в вузе: от целеполагания и бережливых проектов к выстраиванию системы обучения / В. Л. Аджиенко, С. Н. Алексеенко, Г. Н. Васильева [и др.] ; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, министерство здравоохранения Российской Федерации, Ассоциация бережливых вузов России, Кемеровский государственный университет, Кировский государственный медицинский университет. – Кемерово : Кемеровский государственный университет, 2021. – 178 с. – ISBN 978-5-8353-2780-5. – DOI 10.21603/978-5-8353-2780-5. – EDN KEGGRY.
2. Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга деятельности образовательных организаций высшего образования // Главный информационно-вычислительный центр URL: https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo (дата обращения: 01.06.2026).
3. Лучшие практики // Ассоциация бережливых вузов URL: https://assocbv.ru/ (дата обращения: 08.06.2026).
4. Московский международный рейтинг вузов «Три миссии университета», 2025 год // MosIUR "The Three University Missions" URL: https://mosiur.org/ranking/ (дата обращения: 05.05.2026).
5. Положение об Ассоциации бережливых вузов // Ассоциация бережливых вузов URL: https://assocbv.ru/upload/poloj.pdf (дата обращения: 18.06.2026).
6. Челомбитко, А. Н. Влияние бережливого производства на основные результаты деятельности вузов / А. Н. Челомбитко // Университетское управление: практика и анализ. – 2020. – Т. 24, № 4. – С. 100-115. – DOI 10.15826/umpa.2020.04.038. – EDN WRDDHQ.

Lean university management technologies: experience and affects of the association of lean universities in Russia

Ibrakova A.N.

Yugra State University

The article analyzes the role of the Association of Lean Universities as a network institution that ensures the systematic implementation of lean production methodology in the management of Russian universities. Based on the principles of lean, the article shows the impact of participation in the association on the operational efficiency, financial results, scientific activity, and international competitiveness of universities. A comparative analysis of data from 2023 to 2025 confirms the high effectiveness of the lean approach in the educational environment.

Keywords: lean production, Association of Lean Universities, operational efficiency of universities, labor productivity in education, transformation of higher education.

References

1. Lean Management in Higher Education Institutions: From Goal Setting and Lean Projects to Building an Education System / V. L. Adzhienko, S. N. Alekseenko, G. N. Vasilyeva [et al.]; Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Ministry of Health of the Russian Federation, Association of Lean Universities of Russia, Kemerovo State University, Kirov State Medical University. - Kemerovo: Kemerovo State University, 2021. - 178 p. - ISBN 978-5-8353-2780-5. - DOI 10.21603/978-5-8353-2780-5. - EDN KEGGRY.
2. Information and analytical materials based on the results of monitoring the activities of higher education institutions // Main Information and Computing Center URL: https://monitoring.miccedu.ru/?m=vpo (date of access: 01.06.2026).
3. Best practices // Association of lean Universities URL: https://assocbv.ru/ (date of access: 08.06.2026).
4. Moscow international university ranking "Three university missions", 2025 // MosIUR "The Three University Missions" URL: https://mosiur.org/ranking/ (date of access: 05.05.2026).
5. Regulations on the Association of lean Universities // Association of lean Universities URL: https://assocbv.ru/upload/poloj.pdf (date of access: 18.06.2026).
6. Chelombitko, A. N. The Impact of Lean Manufacturing on the Key Performance Results of Universities / A. N. Chelombitko // University Management: Practice and Analysis. - 2020. - Vol. 24, No. 4. - P. 100-115. - DOI 10.15826/umpa.2020.04.038. - EDN WRDDHQ.

Восприятие цифровых политических платформ молодёжной аудиторией в контексте стратегических коммуникаций в политике

Коршик Александра Михайловна
студент, факультет журналистики, Института государственной службы и управления, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС)

Цель исследования. Выявить структурные особенности восприятия цифровых политических коммуникаций молодёжной аудиторией на основе теоретического анализа и результатов оригинального эмпирического исследования стратегических политических коммуникаций в условиях глобализации и цифровизации.

Методика и организация исследования. Методом онлайн-анкетирования в апреле–мае 2026 г. опрошены 100 респондентов в возрасте 18–24 лет – студенты и выпускники гуманитарных направлений московских вузов. Выборка ориентирована на фиксацию трендовых паттернов в аудитории с достаточным уровнем медиаграмотности.

Результаты исследования и выводы. Установлено, что мессенджеры (49,1%) и социальные сети (26,4%) являются доминирующими каналами получения политической информации, тогда как телевидение практически вытеснено из информационного пространства молодёжи (1,9%). Зафиксировано ключевое структурное противоречие: 96,2% респондентов признают цифровые платформы эффективным инструментом политической коммуникации, тогда как полное доверие к размещаемому на них политическому контенту выражают лишь 15,1%. Разрыв в 81,1 процентного пункта интерпретируется как индикатор медийного скептицизма. Установлено дифференцированное восприятие канала передачи информации и политического сообщения внутри него у молодой аудитории. Научная новизна состоит в установлении данного противоречия через количественные показатели на российской молодёжной выборке. Полученные данные свидетельствуют о том, что эффективность стратегических политических коммуникаций в цифровой среде определяется не охватом аудитории, а уровнем доверия к контенту.

Ключевые слова: стратегические коммуникации, политическая коммуникация, цифровизация, цифровые платформы, медийный скептицизм, молодёжная аудитория.

Введение

Цифровые технологии переформатировали политическую коммуникацию, и эта область остаётся одной из наиболее подвижных зон политической науки. К середине 2020-х годов платформы перестали быть простым техническим посредником. Они начали задавать саму политическую повестку, определять способы её прочтения и допустимые форматы участия [1, с. 43]. Раньше и острее прочих сдвиг ощутила молодёжная аудитория, то поколение, для которого цифровые медиа служат не подспорьем, а первоисточником сведений о политике.

В научной литературе закрепился любопытный перекос. Одни авторы разбирают технологический потенциал платформ для политической мобилизации [2, с. 50], другие сосредоточены на угрозах дезинформации и манипуляции [3]. А вопрос о том, как сама аудитория внутренне отделяет платформу-канал от циркулирующего внутри неё контента, проработан заметно хуже. Именно эту лакуну статья и стремится закрыть.

Актуальность темы держится на трёх опорах. Молодёжь 18–24 лет складывает политические установки почти целиком внутри цифровой информационной среды [4; 5]. Политические институты отстают, приспосабливаясь к логике платформенных коммуникаций с запозданием. Наконец, расширение дистанционного электронного голосования (ДЭГ) переводит проблему молодёжного доверия к цифровым политическим институтам из плоскости чисто академической в прикладную.

Теоретическую рамку составили труды о платформизации общества и о политическом доверии в цифровой среде. Х. ван Дейк, Т. Поэлл и М. де Ваал ввели понятие «платформенного общества», где цифровые платформы выступают отнюдь не нейтральными передаточными звеньями, а деятельными агентами, структурирующими коммуникацию через алгоритмический отбор контента [6]. С.В. Володенков и С.Н. Федорченко показали, что цифровизация общественно-политических коммуникаций рождает новые модели взаимодействия акторов, вплоть до сетевых горизонтальных структур, не вписанных в привычные институциональные схемы [7]. А.И. Серавин зафиксировал иное. Развитие цифровых коммуникаций подпитывает популистские нарративы и уводит гражданскую активность от институционального участия к горизонтальным практикам [2]. С.А. Ходжалиев и М.А. Абдулкадырова, в свою очередь, обратили внимание на сопутствующие цифровизации риски государственного контроля и утечки персональных сведений [3]. Однако эмпирических работ, которые вскрыли бы разрыв в доверии молодёжи к цифровому каналу политической информации и к самому контенту этих каналов, в российском научном поле почти нет.

Отечественная модель цифровизации политических коммуникаций тяготеет к централизованному цифровому государству. Портал «Госуслуги», площадки электронного участия («Активный гражданин», «Российская общественная инициатива»), партийные и государственные коммуникации в социальных сетях и Telegram-каналах, а также ДЭГ, применяемое с 2019 года и широко задействованное на выборах 2021–2024 годов [8]. Функциональные плюсы налицо, это удобство, снижение издержек, задел для роста явки. Но остаётся болевая точка прозрачности. Алгоритмы подсчёта голосов закрыты для независимого аудита, а возможности верификации итогов урезаны [8; 3].

Цель исследования состоит в выявлении структурных особенностей восприятия цифровых политических коммуникаций молодёжью через анализ теоретических подходов и результатов оригинального исследования.

Методы и организация исследования

Эмпирическая часть выполнена как количественный опрос, онлайн-анкетирование, апрель–май 2026 г. Инструментарий вобрал 9 вопросов, распределённых по трём блокам. Первый касался каналов и интенсивности получения политической информации. Второй затрагивал оценку эффективности цифровых платформ и доверие к контенту. Третий охватывал осведомлённость о ДЭГ, отношение к нему, а также

преимущества и риски цифровизации, причём вопросы о преимуществах и рисках допускали множественный выбор. Выборку собрали по принципу доступности среди студентов и выпускников гуманитарных направлений московских вузов, 100 респондентов в возрасте 18–24 лет. Группа выбрана не случайно. Она отличается предельной интенсивностью потребления цифрового контента и высокой медиаграмотностью, что даёт возможность нащупать «верхнюю границу» критического восприятия цифровых политических коммуникаций в этой возрастной когорте. Результаты носят предварительный характер и очерчивают вероятные направления дальнейшей работы, а не окончательные заключения.

Результаты исследования и обсуждения

Распределение ответов о главном источнике политической информации оказалось показательным. Мессенджеры (Telegram и др.) назвали 49,1% опрошенных, социальные сети 26,4%, новостные сайты 22,6%, телевидение всего 1,9%, а радио не выбрал никто. Совокупная доля цифровых каналов дошла до 98,1%. Плотность контакта с политическим контентом тоже велика. Ежедневно с ним сталкиваются 66,0% респондентов, ещё 26,4% несколько раз в неделю, и лишь 7,6% заметно реже. Отсюда напрашивается вывод. Для молодёжи цифровая среда служит не добавкой, а основным пространством политической коммуникации.

Эффективным инструментом политической коммуникации социальные сети сочли 54,7% участников (ответ «да») и 41,5% («скорее да»), в сумме 96,2%. При этом полное доверие к политической информации, распространяемой через цифровые платформы, выразили лишь 15,1%, вариант «скорее доверяю» выбрали 52,8%, а 32,1% высказали ту или иную степень недоверия. Разрыв в 81,1 процентного пункта между оценкой эффективности платформ и уровнем неполного доверия к контенту образует ключевой эмпирический итог. Объяснение лежит в поле медийного скептицизма, устойчивой установки на недостоверность информации. Скептицизм этот нарастает по мере увеличения объёма потребляемого контента и не оборачивается ростом доверия. Напротив, доверие проседает из-за постоянных встреч с недостоверными данными и с предвзятой подачей событий, которую формируют алгоритмы и редакторы [9; 10].

Влияние цифровизации на связку государства и общества респонденты оценивают в целом благосклонно, 47,2% «положительно», 45,3% «скорее положительно», и только 7,5% отрицательно. С существованием ДЭГ хорошо знакомы 39,6% опрошенных, ещё 45,3% слышали о нём вскользь, не знакомы 15,1%. Отношение к процедуре скорее одобрительное. Полностью поддерживают её 32,1%, «скорее положительно» относятся 37,7%, тогда как 30,2% настроены отрицательно или скорее отрицательно. Примечательно, что поддержка ДЭГ инструментальна, а не безоговорочна. Почти треть аудитории удерживает критическую дистанцию, и это перекликается с приведёнными ниже сведениями о рисках цифровизации.

Среди преимуществ цифровизации при множественном выборе чаще всего звучали экономия времени (75,5%), удобство получения информации (73,6%), возможность участвовать в общественной жизни онлайн (56,6%) и ускорение взаимодействия с государственными структурами (54,7%). Параллельно всплыли и весомые риски, распространение недостоверной информации (75,5%), утечка персональных данных (69,8%), манипулирование общественным мнением (67,9%) и недостаточная прозрачность ДЭГ (45,3%). Совпадение веса преимуществ и рисков говорит об одном. Молодёжь читает цифровизацию политической коммуникации как двойственный процесс, где практическая польза уживается с осознанными издержками. Для наглядности сопоставим два измерения доверия, зафиксированные опросом.

Таблица 1

Канальное и семантическое измерения доверия молодёжи к цифровым политическим коммуникациям

Измерение	Ключевой индикатор	Доля респондентов, %
Канальное (доверие к платформе как инструменту)	Оценка соцсетей как эффективного канала («да» и «скорее да»)	96,2
Семантическое (доверие к содержанию сообщений)	Полное доверие к контенту платформ	15,1
Процедурное (доверие к прозрачности ДЭГ)	Восприятие непрозрачности ДЭГ как значимого риска	45,3

Полученные цифры уточняют положения концепции «платформенного общества» Х. ван Дейка, Т. Поэлла и М. де Ваала [6]. Молодёжь и вправду воспринимает цифровые платформы как основную арену политической коммуникации, однако признание их ведущей роли не тянет за собой сопоставимого доверия к размещённой там информации. Из чего вытекает нетривиальное следствие. Доверие к каналу коммуникации и доверие к содержанию сообщений не совпадают и вызревают порознь. Для теории стратегических коммуникаций такое расхождение принципиально. Привычные показатели эффективности политических кампаний, охват, вовлечённость, число подписчиков, схватывают лишь канальную сторону, но не семантическую. Погоня за максимальным охватом без верифицируемых механизмов доверия к контенту не закрывает коммуникативный разрыв между государственными акторами и молодёжной аудиторией.

Наблюдается устойчивая перекличка этих выводов с тезисами С.В. Володенкова и С.Н. Федорченко о том, что цифровизация не только раздвигает возможности политической коммуникации, но и усиливает роль алгоритмов в распространении информации, воспитывая у пользователей более сложное, критическое отношение к контенту [7]. Одновременно результаты достраивают наблюдения А.И. Серавина о сдвиге молодёжного участия от институциональных форм к горизонтальным цифровым практикам [2]. Доверие к политическим институтам в подобных условиях всё сильнее зависит не от доступности цифровых каналов, а от содержания коммуникации и меры её открытости. Та же логика прослеживается и в отношении к ДЭГ. Инструментальное принятие технологии (69,8% сторонников) не опирается на процедурное доверие, ведь 45,3% респондентов относят непрозрачность к ключевым рискам. Это созвучно заключениям С.А. Ходжалиева и М.А. Абдулкадыровой о растущем общественном запросе на правовые и организационные механизмы обеспечения прозрачности цифровых политических процессов [3].

Выводы

Обращение студентов и выпускников вузов к цифровым платформам отличается высокой интенсивностью и практически полным вытеснением традиционных СМИ из информационного рациона. Вместе с тем эффективность платформ как канала и доверие к распространяемому там политическому контенту образуют разные измерения, количественно не смыкающиеся. Разрыв между ними достиг 81,1 процентного пункта (96,2% против 15,1%) и читается как индикатор медийного скептицизма, устойчивого размежевания канала и сообщения в восприятии аудитории. Поддержка ДЭГ инструментальна, а не безоговорочна, и не подкреплена доверием к прозрачности процедуры. Отсюда риск эрозии электоральной легитимности технологии при расширении её применения без внедрения верифицируемых механизмов независимого аудита.

Практическая ценность результатов в том, что они обосновывают необходимость сместить акцент стратегических политических коммуникаций с максимизации охвата на выстраивание верифицируемого доверия к контенту, через открытость источников, доступные пользователю инструменты проверки фактов и диалоговые, а не односторонне трансляционные форматы взаимодействия. Ограничение работы связано с пилотным характером выборки, 100 студентов и выпускников гуманитарных направлений московских вузов, отобранных по принципу доступности, что не позволяет переносить выводы на всю российскую молодёжь, но вполне достаточно для выдвижения гипотез, проверяемых уже на репрезентативных выборках.

Перспективными видятся три направления:

- измерение цифрового доверия как многомерного конструкта (платформа, источник сообщения, алгоритм отбора информации) на национальных выборках:

- сравнительный анализ стратегических политических коммуникаций в странах с разными моделями цифрового управления:

- лонгитюдное отслеживание динамики медийного скептицизма в российской молодёжной аудитории.

Литература

1. Tojiev O. The impact of digitization on policy making and governance // Universum: экономика и юриспруденция. – 2023. – No 12(110). – P. 42–44.

2. Серавин А.И. Политические партии и доверие в условиях цифровизации политической коммуникации // Политика и общество. – 2025. – № 5. – С. 40–56.

3. Ходжалиев С.А., Абдулкадырова М.А. Перспективы цифровизации политических процессов в современной России // Социально-политические науки. – 2024. – № 1. – С. 97–103.

4. Мельцов В.М. Влияние цифровизации на развитие общественных процессов // Вестник НАМВД. – 2023. – № 3. – С. 235–237.

5. Анжиганова Л.В., Коков А.Е. Сущность феномена цифрового общества конца XX – начала XXI вв. // Философские мировоззрения. – 2020. – № 4. – С. 178–182.

6. Van Dijk J., Poell T., de Waal M. The Platform Society: Public Values in a Connective World. Oxford: Oxford University Press, – 2018. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: https://www.researchgate.net/publication/331943539_Van_Dijk_Poell_and_de_Wall_The_Platform_Society_Public_Values_in_a_Connective_World_2018 (дата обращения: 12.05.2026).

7. Володенков С. В. Цифровизация современного пространства общественно-политических коммуникаций: научные концепции, модели и сценарии / С. В. Володенков, С. Н. Федорченко // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2021. – № 60. – С. 175-193.

8. Суворова А.Ю. Политические коммуникации: сущность, структура и современные тенденции развития // Государственная служба. – 2017. – Т. 19, – № 6(110). – С. 105-109.

9. Cappella J.N., Jamieson K.H. Spiral of Cynicism: The Press and the Public Good. New York: Oxford University Press, 1997. – 336 p.

10. Wardle C., Derakhshan H. Information Disorder: Toward an Interdisciplinary Framework for Research and Policy Making. Strasbourg: Council of Europe, 2017. – 109 p.

Youth audience perception of digital political platforms in the context of strategic communications in politics

Korshik A.M.

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA)

Objective of the study. To identify the structural features of how young audiences, perceive digital political communications, based on a theoretical analysis and the results of original empirical research into strategic political communications in the context of globalization and digitalization.

Methods and organization of the research. Using an online survey method, 100 respondents aged 18–24 – students and graduates of humanities programs at Moscow universities – were surveyed in April–May 2026. The sample was non-representative and pilot in nature, focused on capturing trend patterns within an audience with the highest level of media literacy.

Results and conclusions. It was found that messengers (49.1%) and social networks (26.4%) are the dominant channels for obtaining political information, whereas television has been practically displaced from the information space of young people (1.9%). A key structural contradiction was identified: 96.2% of respondents recognize digital platforms as an effective tool of political communication, while only 15.1% express full trust in the political content posted on them. The 81.1 percentage-point gap is interpreted as an indicator of media skepticism – a stable attitude toward the differentiated perception of the channel and the message. The scientific novelty lies in establishing this contradiction through quantitative indicators on a Russian youth sample. The data obtained indicate that the effectiveness of strategic political communications in the digital environment is determined not by audience reach, but by the level of verifiable trust in content.

Keywords: strategic communications, political communication, digitalization, digital platforms, media skepticism, youth audience.

References

1. Tojiev O. The impact of digitalization on policy formation and management // Universum: Encyclopedia of Iran. – 2023. – № 12(110). – Pp. 42-44.
2. Seravin A.I. Political parties and trust in the context of digitalization of political communication // Politics and Society, 2025, No. 5, pp. 40-56.
3. Khojaliev S.A., Abdulkadyrova M.A. Prospects of digitalization of political processes in modern Russia // Socio-political Sciences. – 2024. – No. 1. – pp. 97-103.
4. Meltsov V.M. The impact of digitalization on the development of social processes // Bulletin of the Ministry of Internal Affairs. - 2023. – No. 3. – pp. 235-237.
5. Anzhiganova L.V., And Kokov.E. Digital Societies, the essence of the phenomenon of the late twentieth and early twenty-first centuries // Philosophical Worldviews. - 2020. – No. 4. – pp. 178-182.
6. Van Dijk J., Poll T., de Waal M. The Platform Society: Social Values in an Interconnected World. Oxford: Oxford University Press, 2018. [electronic resource] – Access mode. – URL: https://www.researchgate.net/publication/331943539_Van_Dijk_Poell_and_de_Wall_The_Platform_Society_Public_Values_in_a_Connective_World_2018 (date of request: 05/12/2026).
7. Volodenkov S. V. Digitalization of the modern space of socio-political communications: scientific concepts, models and scenarios / S. V. Volodenkov, S. N. Fedorchenko // Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political science. – 2021. – No. 60. – pp. 175-193.
8. Suvorova A.Y. Political communications: essence, structure and current development trends // Public service. – 2017. – T. 19, – № 6(110). – Pp. 105-109.
9. Capella, J.N., Jamison, K.H. The Spiral of Cynicism: the Press and the Public Good. New York: Oxford University Press, 1997. 336 p.
10. Wardle K., Derakhshan H. Information clutter: Towards an interdisciplinary framework for research and policy-making. Strasbourg: Council of Europe, 2017. 109 p.

Барьеры, представительство и институциональная поддержка в инклюзивном развитии студенческого лидерства в высшем образовании США

Костюченко Каролина Владимировна
координатор, Центр студенческой активности, Университет штата Миссисипи, k.kastsiuchenka@msstate.edu

Исследователи и специалисты в сфере высшего образования США рассматривают студенческое лидерство через вовлечённость, чувство принадлежности, представительство и готовность к карьере. При этом иностранных студентов часто рассматривают как отдельную группу, нуждающуюся в специальной поддержке. В статье анализируется, как барьеры, представительство и поддержка со стороны университета влияют на переход студентов от участия в жизни кампуса к признанному лидерству. Цель статьи состоит в обзорно-аналитическом осмыслении современных исследований с опорой на практико-ориентированный подход. Материалом послужили рецензируемые публикации 2022–2026 гг., посвящённые иностранным студентам, студенческой вовлечённости, развитию лидерства, чувству принадлежности, иммиграционным ограничениям и трудоустройству. Анализ показал, что развитию представительского лидерства мешают непрозрачные университетские правила, узкие культурные представления о лидерстве, разрозненная поддержка и трудности с описанием лидерского опыта на языке профессиональных компетенций. В обсуждении предложена модель сопровождения для подразделений по работе со студентами. Она опирается на раннее выявление лидерского потенциала, наставничество, разъяснение правил продвижения, доступ к участию в университетских решениях и осмысление лидерского опыта с точки зрения будущего трудоустройства.

Ключевые слова: студенческое лидерство, инклюзивное развитие лидерства, представительство, работа со студентами, институциональная поддержка, иностранные студенты, местные студенты, участие в жизни кампуса, высшее образование, готовность к рынку труда.

Введение

В университетах США студенты по-разному понимают правила кампусного лидерства. Одни уже знакомы с организационной культурой, умеют выстраивать связи со сверстниками, знают порядок выборов и уверенно представляют собственный опыт. Другие приходят в университет без такого ресурса. Для них студенческое лидерство начинается с освоения неписаных правил кампуса.

Американские университеты вовлекают студентов в жизнь кампуса через ориентационные программы, студенческие организации, культурные мероприятия, консультативные группы и внеучебные проекты. При этом формальные лидерские позиции доступны меньшему кругу студентов. В студенческом самоуправлении, университетских комитетах, правлениях организаций, консультативных советах и проектных группах преимущество получают студенты, которые уже знают процедуры, правила поведения на заседаниях, избирательные циклы, порядок выдвижения кандидатур и неформальные способы получить поддержку.

Этот порядок затрудняет участие иностранных студентов. Им приходится одновременно осваивать академические требования, языковые нормы, иммиграционные правила и устройство студенческой жизни. Похожие трудности возникают у местных студентов, если они приходят в колледж без опыта самоуправления, организационных связей и уверенности в участии в формальных процедурах кампуса.

В статье разграничиваются участие и представительство. Участие делает студента заметным в жизни университета. Представительство даёт ему право говорить от имени группы, влиять на решения и добиваться реакции университета на запросы этой группы. Иностранные студенты часто посещают программы, участвуют в культурных организациях и помогают проводить университетские мероприятия. При этом они реже входят в органы, где распределяют ресурсы, определяют студенческие приоритеты и обсуждают политику кампуса. Местные студенты сталкиваются с похожей ситуацией, если их активность ограничивается посещением мероприятий, волонтёрством или разовыми поручениями без доступа к реальным полномочиям.

Опыт иностранных студентов позволяет точнее рассмотреть общую проблему инклюзивного развития студенческого лидерства. Их положение показывает, что участие в мероприятиях ещё не означает признанного лидерства. Университету недостаточно пригласить студента в программу. Требуется понятный путь от присутствия к ответственности, влиянию и участию в решениях.

Цель исследования состоит в том, чтобы проанализировать, как барьеры, представительство и поддержка университета влияют на развитие студенческого лидерства в высшем образовании США среди иностранных и местных студентов.

Первая задача состоит в выявлении барьеров, мешающих студентам перейти от участия в жизни кампуса к признанному лидерству. Вторая задача связана с объяснением слабого представительства в ситуациях, где студенты участвуют в мероприятиях, но не получают права влиять на решения. Третья задача состоит в разработке модели университетской поддержки, которая связывает развитие лидерства с адаптацией, сохранением идентичности, ориентацией в университетской среде и подготовкой к трудоустройству.

Новизна исследования заключается в трактовке студенческого лидерства через признание и реальные полномочия. Развитие лидерства рассматривается как университетский процесс, в котором учитываются прежний лидерский опыт студента, разъяснение местных правил, адресное наставничество и доступ к участию в принятии решений. Опыт иностранных студентов особенно показателен, поскольку их лидерский потенциал связан с языковыми, визовыми, культурными и организационными барьерами. Предложенная модель применима и к другим студенческим группам, если их доступ к лидерству зависит от понятных правил продвижения, признания со стороны сотрудников и сопровождения при входе в органы принятия решений.

Рабочая гипотеза заключается в том, что барьеры и слабая поддержка университета закрепляют за студентами положение активных участников без достаточных представительских полномочий, даже при наличии лидерского потенциала, прежнего опыта и доверия внутри сообщества. Эта закономерность лучше всего видна на примере иностранных студентов, но она затрагивает и местных студентов, если их стиль лидерства не совпадает с доминирующими нормами кампуса.

Материалы и методы

Материалом исследования стали рецензируемые публикации 2022–2026 гг. В отбор вошли работы о студенческой вовлечённости, поддержке со стороны университета, чувстве принадлежности, наставничестве, развитии лидерства, адаптации иностранных студентов, иммиграционных ограничениях и трудоустройстве выпускников.

Внеучебная вовлечённость и практика подразделений по работе со студентами рассмотрены в исследовании Cecil, Jeffery и Brunow [3]. Барьеры адаптации и потребности иностранных студентов в поддержке раскрыты в работе Bayati, Denson и Asunda [2]. Культурно ориентированная кампусная среда анализируется у Agostinelli и Albert [1]. Наставничество сверстников в переходный период рассмотрено у Hyden и Coryell [5]. Подходы к принадлежности и равному доступу представлены у Mai, Cao и Wang [6]. Недостаточная представленность и формальная инклюзия без реального влияния описаны у Paik и Braxton [7]. Иммиграционные и финансовые ограничения раскрыты у Wiesel-Brown [9]. Развитие лидерских навыков в высшем образовании США анализируется у Daher-Armache, Armache и Ismail [4]. Связь вовлечённости с лидерством и трудоустройством рассмотрена у Shomotova и Ibrahim [8]. Стратегии поддержки занятости иностранных студентов представлены у Xu, Mansor и Amat [10].

Опубликованные исследования рассматриваются с практико-ориентированной позиции. Материалы об иностранных студентах используются как база для более широкого вопроса: как университеты помогают студентам перейти от заметного участия к признанному лидерству.

В работе применялись анализ источников, сравнительный анализ, понятийный синтез, типологизация и аналитическое обобщение. Анализ источников позволил выделить положения о барьерах, представительстве и поддержке. Сравнительный анализ сопоставил выводы исследований о работе со студентами, иностранных студентах, развитии лидерства и трудоустройстве. Понятийный синтез связал участие, признание и право влиять на решения в одну объяснительную схему. Типологизация позволила отделить посещение мероприятий от вовлечённости, доступа к лидерству и представительства. Аналитическое обобщение дало возможность сформулировать модель сопровождения, пригодную для подразделений по работе со студентами.

Результаты

Рассмотренные исследования показывают, что доступ к лидерству зависит от того, как университет организует студенческую жизнь и формальные лидерские позиции. На примере иностранных студентов видно, что им одновременно приходится осваивать языковые требования, иммиграционные правила, незнакомую организационную систему и нормы межкультурного общения. Та же логика действует и для местных студентов, если доступ к формальному лидерству зависит от скрытых правил, прежних связей, уверенной самопрезентации и поддержки сотрудников. Поэтому исследования иностранных студентов позволяют точнее рассмотреть механизмы инклюзивного развития студенческого лидерства.

Современные исследования показывают, что вовлечённость иностранных студентов относится к ответственности всего университета. Cecil, Jeffery и Brunow [3] отмечают, что иностранным студентам трудно понять, как устроено внеучебное участие в США: как выбирать организации, переходить от обычного членства к ответственности и использовать культурный опыт для получения доступа. Этот вывод показывает, что одного желания участвовать недостаточно. Для перехода к лидерской позиции студенту нужно понимать местные правила. Это касается и местных студентов, которые посещают мероприятия или вступают в организации, но не знают процедур выборов, назначений, обязанностей должностных лиц и работы комитетов.

Bayati, Denson и Asunda [2] выделяют культурную адаптацию, академические ожидания, бытовые трудности, психологическое напряжение, коммуникационные барьеры и доступ к ресурсам как повторяющиеся трудности. При отборе на лидерские позиции университеты редко учитывают такую нагрузку. В первый год студент осваивает визовые правила, требования к учебной работе, академическую лексику и устройство кампуса. Поэтому у него остаётся меньше времени и сил на понимание заявок, выборов и обязанностей на лидерских позициях. В результате отбор чаще проходят студенты, которые уже понимают местные организационные правила.

Mai, Cao и Wang [6] называют непрозрачность правил, культурное несовпадение и разрозненное карьерно-иммиграционное консультирование системными барьерами равного доступа для иностранных аспирантов. Развитие лидерства зависит от тех же скрытых правил и процедур. Студентам нужно понимать, где публикуют информацию о позициях, какие должности дают реальные полномочия, как выдвигают кандидатуры, как получить поддержку сотрудников, чем заседание отличается от учебного занятия и как описать прежний лидерский опыт в заявке. Без таких разъяснений сотрудники хуже видят лидерский потенциал, а студентам труднее его показать.

Иммиграционные и финансовые ограничения ещё сильнее сужают путь к лидерству, Wiesel-Brown [9] указывает на финансовые трудности, ограничительные иммиграционные нормы, неоднородную поддержку университета и эмоциональные издержки среди бывших студентов с визой F-1. Эти условия влияют на доступ к лидерству, поскольку некоторые позиции связаны со стипендиями, обязанностями, похожими на работу, поездками, нестандартным графиком или требованиями к правовому статусу. Местный студент чаще воспринимает такие детали как обычные условия программы. Иностранный студент вынужден заранее оценивать, не создаст ли позиция визовых сложностей, не сократит ли время для оплачиваемой работы и не повысит ли риски в уже дорогостоящем обучении.

Местные студенты сталкиваются с финансовым давлением, дефицитом времени, рабочими обязанностями и неопределённостью лидерских ожиданий. Иностранные студенты дополнительно сталкиваются с правовыми и административными ограничениями, связанными с визовым статусом, правом на работу, поездками и институциональными рисками. Инклюзивная модель лидерства требует двух уровней поддержки: общих разъяснений правил лидерства для всех студентов и адресного консультирования для групп, чьё участие связано с правовыми, культурными или финансовыми последствиями.

Исследования чувства принадлежности показывают, почему одного формального доступа недостаточно. Mai, Cao и Wang [6] рассматривают принадлежность в более широкой системе поддержки, где доступ, ориентация в университете и карьерные барьеры пересекаются. Приветственные письма и социальные программы не дают студенту статуса в системе лидерства, если сотрудники не связывают принадлежность с реальными полномочиями. Чувство принадлежности помогает развитию лидерства, если социальная интеграция сопровождается признанием, самостоятельностью и доступом к участию в университетских решениях. Одного гостеприимства недостаточно – студент остаётся гостем.

Проблема представительства заметна в исследованиях университетов с преобладанием белых студентов. Paik и Braxton [7] описывают фрагментарное чувство социальной принадлежности, опору на этнические сообщества, давление, связанное с владением языком, формальные инициативы разнообразия без достаточного влияния, ограниченное культурное понимание и недостаточную представленность иностранных аспирантов. Этот вывод объясняет распространённую ситуацию на кампусе: иностранные студенты часто участвуют в культурных организациях и объединениях по интересам, но реже получают доступ к центральным лидерским структурам. Культурные организации дают знакомую среду и признание сверстников. Центральные лидерские структуры часто требуют знания процедур и привычных коммуникативных норм ещё до того, как студент получает полномочия.

Cecil, Jeffery и Brunow [3] считают, что специалистам нужны подходы, учитывающие межкультурные различия, поскольку иностранные студенты приходят к участию с разным социальным и культурным опытом. Agostinelli и Albert [1] отмечают, что университетские руко-

водители, работающие с иностранными студентами, указывают на потребность в содержательном межкультурном взаимодействии, среде, где культурный опыт студентов получает признание, проактивной поддержке и целостном сопровождении. Эти исследования показывают, что общего приглашения к участию недостаточно. Сотрудники приглашают студентов в уже существующие программы, но часто не объясняют правила лидерства, к которым иностранные студенты должны адаптироваться.

Наставничество выступает практическим механизмом такой поддержки. Hyden и Coryell [5] установили, что программа peer mentor circle облегчала переход новых иностранных аспирантов и поддерживала их на ранних этапах адаптации. В развитии лидерства наставничество снижает неопределённость и помогает признать прежний опыт студента. Наставник помогает студенту описать прежний лидерский опыт, соотнести его с ожиданиями американского кампуса и выбрать позиции с реальными полномочиями. Такой механизм нужен потому, что многие иностранные студенты уже имеют лидерский опыт, но сотрудники не всегда распознают его, если он не похож на привычные для США форматы студенческой активности.

Daher-Armache, Armache и Ismail [4] отмечают, что развитие лидерских навыков в высшем образовании США связано с обучением адаптивности, практической подготовкой, наставничеством и партнёрствами, но единой системы таких траекторий нет. Иностранные студенты сталкиваются с этой неоднородностью уже после языковых, культурных, финансовых и административных барьеров. Один семинар во время ориентации не заменяет регулярную практику: составление повестки, участие в заседаниях, работу с конфликтами, контроль обязанностей и получение обратной связи. Обучение лидерству требует понятного маршрута, который студент видит до отбора и продолжает использовать после назначения.

Исследования карьерной готовности уточняют практический результат третьей задачи. Shomotova и Ibrahim [8] выявили положительные связи между студенческой вовлечённостью в высшем образовании, лидерским потенциалом и самооценкой трудоустраиваемости в условиях высшего образования ОАЭ. Xu, Mansor и Amat [10] выделяют рефлексию с учётом культурного опыта студентов, обучение через рабочий опыт, адресную карьерную поддержку и развитие навыков внутри учебного плана как стратегии трудоустройства иностранных студентов. Лидерский опыт помогает карьерной адаптации, если сотрудники университета учат студентов описывать свою активность на языке профессиональных навыков.

Совместный анализ источников приводит к следующему выводу. Барьеры действуют сразу на нескольких уровнях. Bayati, Denson и Asunda [2] выделяют адаптацию и потребность в ресурсах. Mai, Cao и Wang [6] связывают непрозрачные правила и разрозненное консультирование с устройством университетской системы. Wiesel-Brown [9] показывает, как иммиграционные и финансовые условия влияют на решения студентов. Paik и Braxton [7] раскрывают влияние чувства принадлежности и недостаточной представленности на положение студентов в университетской жизни. Отсутствие студента на лидерской позиции нельзя объяснять только нехваткой амбиций или навыков. Исследования показывают, что путь к лидерству осложняется сразу несколькими требованиями: студенту приходится разбираться с идентичностью, правилами, финансами, правовым статусом, языком и признанием.

Эта же закономерность помогает понять проблему представительства. Исследования вовлечённости и принадлежности показывают, что иностранные студенты часто участвуют в пространствах, где получают признание [3; 7]. Такие пространства помогают формировать сообщество, но не всегда дают студентам доступ к управлению, обсуждению бюджета, общеуниверситетским комитетам и руководящим органам крупных организаций. Местные студенты сталкиваются с похожим разделением: они участвуют в обслуживании мероприятий, помогают сверстникам и посещают программы, но не входят в формальные органы принятия решений. Представительство начинается тогда, когда студенты получают полномочия там, где участники университетской жизни определяют приоритеты и принимают решения. Культурное выступление, позиция амбассадора, волонтёрская смена, приветственная встреча или сессия обратной связи делают студента заметным, но не дают ему права влиять на решения. Для реальных полномочий нужна иная организация лидерских структур.

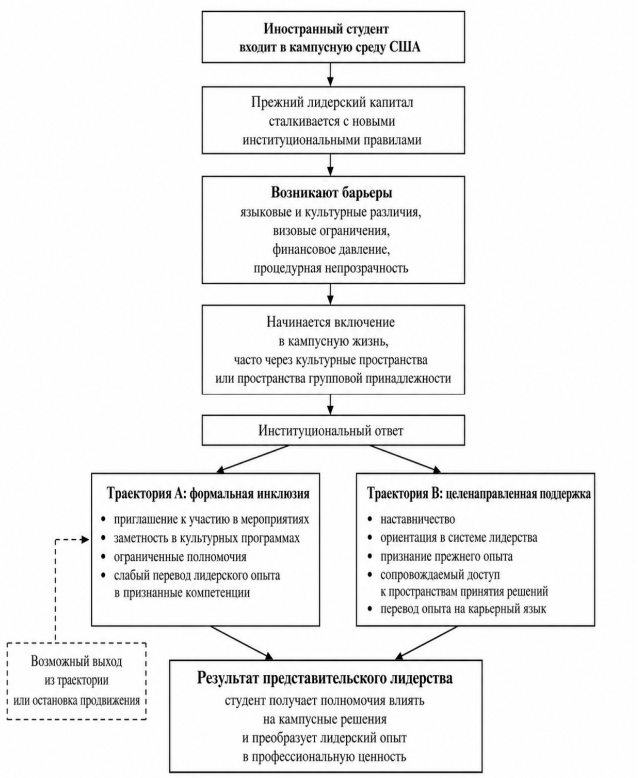


Рисунок 1. Институциональная траектория от участия к представительству в инклюзивном развитии студенческого лидерства [1]

Формальная инклюзия фиксирует присутствие студента, но почти не помогает превратить прежний опыт в признанное лидерство. Продуманная поддержка раскрывает скрытые правила и помогает связать прежний общественный, образовательный, профессиональный или культурный опыт студента с местной системой лидерства. При такой поддержке иностранные студенты сохраняют прежний лидерский опыт и получают признание на кампусе. Местные студенты получают понятный доступ к лидерству за пределами посещения мероприятий, волонтёрства и неформальной помощи.

Полученные результаты раскрывают три исследовательские задачи во взаимосвязи. Во-первых, признанию лидерства мешают адаптационная нагрузка, непрозрачные процедуры, узкие культурные нормы лидерства, визовая неопределённость, финансовые издержки, различия в социальном капитале и разрозненное консультирование [2; 6; 9]. Во-вторых, слабое представительство возникает, когда студенты остаются в сфере видимого участия, а центральные лидерские структуры требуют привычной манеры общения, уверенности, свободного времени и знания университетских правил [3; 7]. В-третьих, поддержка университета приносит практическую пользу, если сотрудники выстраивают путь к лидерству через наставничество, разъяснение правил, признание прежнего опыта, доступ к участию в решениях и осмысление лидерского опыта с точки зрения трудоустройства.

Обсуждение

Инклюзивное развитие студенческого лидерства зависит от того, по каким правилам университет признаёт лидерство студентов. Многие университеты уже приглашают студентов к участию. Реже они делают путь к лидерству понятным, признают прежний опыт студентов за пределами привычных форматов и связывают студенческий голос с реальными полномочиями. Опыт иностранных студентов выявляет эти слабые места через межкультурную адаптацию и ограничения, связанные с иммиграционными правилами. У местных студентов те же трудности появляются тогда, когда доступ к лидерству зависит от неформальных связей, прежнего организационного опыта и скрытых правил, а не от понятного сопровождения.

Сотрудникам подразделений по работе со студентами следует различать посещение, вовлечённость и представительство. Посещение означает присутствие студента на программе или мероприятии. Вовлечённость означает, что студент вкладывает время, труд или организационные усилия в общее дело. Представительство означает, что студент получает статус, позволяющий влиять на решения и доносить запросы сообщества до признанных университетских структур. Многие инклюзивные инициативы доводят студента до вовлечённости, но не дают ему представительских полномочий. Развитие лидерства начинается там, где участие переходит в ответственность и влияние.

В таблице 1 показано различие между видимым участием и системным развитием лидерства. Для каждого этапа указан практический шаг сотрудников при работе с разными студенческими группами.

Таблица 1
Логика решений для перехода от формальной инклюзии к представительскому лидерству среди студенческих групп

Вопрос для университета	Показатель	Практическое действие	Результат
Участвуют ли разные группы студентов в жизни кампуса	Посещение мероприятий, членство в организациях	Сравнить участие по типам организаций и позициям	Видны зоны уже существующей активности
Понятен ли путь к лидерству	Мало заявок при высокой вовлечённости	Разъяснить выборы, назначения, обязанности и правила заседаний	Студенты получают доступ к скрытым правилам продвижения
Учитывается ли прежний опыт	Студентам трудно описать прежнее лидерство	Помочь перевести опыт на язык кампусных компетенций	Опыт становится заметным в заявках и интервью
Есть ли доступ к решениям	Участие ограничено культурными программами	Сопроводить вход в комитеты, советы и самоуправление	Представительство выходит за пределы символической видимости
Есть ли сопровождение после отбора	Нет обратной связи и наставничества	Связать позицию с наставником и рефлексией	Студенты удерживаются на позициях и переходят к большей ответственности

Студенты часто приходят в университет с лидерским опытом, полученным в школе, местном сообществе, на работе, в религиозной организации, гражданской инициативе, семье, группе сверстников или транснациональном сообществе. Сотрудники американских кампусов часто не замечают такой опыт, поскольку он не похож на студенческое самоуправление, работу в общежитиях, участие в студенческих братствах и сестринствах или привычный набор должностей в клубах. Для иностранных студентов эта проблема заметна, поскольку их прежний лидерский опыт сформировался в другой образовательной и культурной системе. Местные студенты сталкиваются с той же трудностью, если их обязанности не оформлены формальным титулом, а лидерство связано с работой в сообществе, занятостью, уходом за членами семьи, защитой интересов других людей или неформальной поддержкой сверстников. Консультирование должно помогать студенту описывать прежние обязанности на языке местной университетской системы без упрощения его опыта.

Сотрудникам не следует считать уверенную речь, быстрые ответы и самопродвижение единственными признаками готовности к лидерству. При отборе следует учитывать инициативность, доверие сверстников, опыт межкультурного посредничества, ответственность за проекты, устойчивость в переходный период и способность объяснять потребности сообщества. Эти признаки помогают увидеть лидерство, которое существует за пределами формальных должностей. Подход снижает риск отбора только тех студентов, которые уже умеют действовать в привычном для США стиле студенческого лидерства.

Подразделения студенческой активности должны выявлять лидерский потенциал ещё до подачи студентом заявки на формальную должность. Во вводных беседах сотрудники могут спрашивать студентов о прежних обязанностях, поддержке сверстников, координации мероприятий, работе в сообществе, руководстве на рабочем месте, защите интересов других людей, уходе за близкими и решении проблем в прежней учебной или профессиональной среде.

Иностранные студенты, которые входят в формальные позиции, часто сталкиваются с языковым давлением, незнакомыми нормами конфликта, неопределённостью полномочий и тревогой из-за того, как сверстники воспринимают их лидерство. Местные студенты сталкиваются с другими трудностями: рабочим графиком, семейными обязанностями, финансовым напряжением, чувством несоответствия или слабым пониманием университетского управления. Если программа заканчивается отбором, студент остаётся с этими трудностями без сопровождения. В течение лидерского срока студенту нужны наставничество по конкретной позиции, рефлексия, помощь в конфликтных ситуациях и поддержка сотрудников. Карьерные сессии должны входить в этот процесс, поскольку студентам нужно уметь описывать лидерский опыт в резюме, на интервью, при поиске стажировок, ассистентских позиций и профессиональных связей.

В таблице 2 приведены индикаторы, по которым университеты могут оценивать развитие студенческого лидерства. Таблица связывает программные действия с источниками данных, которые помогают подразделениям по работе со студентами улучшать свою практику.

Таблица 2
Сокращённые индикаторы мониторинга инклюзивного лидерства

Поле оценки	Индикатор	Источник данных	Назначение
Доступ к позициям	Число заявок от целевых групп	Заявки, списки организаций	Найти невидимые или недоступные входные точки
Переход к должности	Доля студентов, ставших офицерами, сенаторами, членами комитетов	Записи организаций	Определить, где участие останавливается
Признание опыта	Фиксация прежнего лидерства в консультациях	Входные формы, заметки консультантов	Улучшить вопросы и подготовку сотрудников
Наставничество	Оценка ясности ожиданий, обратной связи и поддержки	Опросы, итоговые рефлексии	Скорректировать сопровождение наставников
Представительство	Присутствие групп в советах, комитетах и бюджетных обсуждениях	Списки комитетов	Оценивать лидерство через реальные полномочия
Карьерная применимость	Умение описать лидерский опыт в резюме и интервью	Материалы карьерной рефлексии	Связать лидерство с выходом на рынок труда
Продвижение	Завершение срока и переход к более сложной позиции	Отчёты сотрудников, записи организаций	Выявить трудности после отбора

Мониторинг рассматривает развитие лидерства как последовательный путь. В одном университете культурные мероприятия посещают многие студенты, но лишь немногие переходят на должности в студенческих организациях. В другом университете студенты получают должности в организациях, но не входят в общеуниверситетские комитеты. В третьем университете студентам предлагают лидерские должности, но не помогают описать этот опыт на языке профессиональных навыков. Разные индикаторы помогают сотрудникам понять, проходят ли иностранные и местные студенты один и тот же путь к лидерству или сталкиваются с трудностями на разных этапах.

Внедрение модели включает пять шагов. Сначала сотрудники проверяют, как устроен доступ к лидерству в студенческом самоуправлении, крупных организациях, консультативных советах, комитетах, амбассадорских программах, оплачиваемых и неоплачиваемых лидерских позициях. Затем сотрудники выстраивают входной этап: во время раннего консультирования, ориентации, ярмарок организаций или консультаций по студенческой активности они спрашивают студентов о прежнем лидерском опыте. Далее подразделения студенческой активности и международные службы проводят ориентацию по системе лидерства. На ней объясняются выборы, назначения, обязанности должностных лиц, правила заседаний, коммуникативные ожидания, неформальная поддержка и требования допуска. После этого сотрудники подбирают студентам наставников, которые понимают межкультурную адаптацию, университетские механизмы принятия решений и трудности местных студентов, слабо знакомых с правилами кампуса. На завершающем этапе карьерные службы помогают студентам описать лидерский опыт в резюме, интервью, портфолио и рефлексивных текстах.

Для работы модели нужна координация подразделений студенческой активности, международных служб, карьерных служб, академического консультирования, аспирантских школ, студенческого самоуправления и кампусных офисов, которые работают со студентами первого поколения, переводными студентами, студентами, живущими

вне кампуса, студентами с низким доходом и другими недостаточно представленными группами. Каждое подразделение видит только часть пути студента. Подразделения студенческой активности видят участие в организациях, международные службы фиксируют иммиграционные и адаптационные трудности, карьерные службы работают с запросами о трудоустройстве, консультационные подразделения отслеживают академическую нагрузку, а студенческое самоуправление показывает, получает ли студент возможность говорить от имени группы. Общая модель помогает этим подразделениям рассматривать лидерство как адаптацию, представительство и подготовку к рынку труда для разных групп студентов.

Главный практический риск связан с подменой участия символической инклюзией. Панели, культурные праздники, приветственные мероприятия, амбассадорские позиции и сессии обратной связи имеют ценность, если создают контакт и доверие. Они теряют значение, если администрация заменяет ими доступ к реальным полномочиям. Представительство требует участия в обсуждении политики, распределении ресурсов, управлении организациями, работе проектных комитетов и подготовке ответов университета на потребности студентов.

Лидерские позиции дают студентам опыт проектного планирования, координации команды, коммуникации, работы с конфликтами и ориентации в университетской системе. Иностранные студенты учатся описывать эти компетенции в разных культурных и профессиональных средах. Студент, который руководит университетским проектом, получает конкретный пример для работодателя: проблема, команда, процесс принятия решений, результат и выводы из проделанной работы. Разовое участие редко даёт такую основу для профессионального рассказа о себе. Подразделения по работе со студентами превращают лидерство в карьерную подготовку, когда учат студентов описывать конкретную работу, стоящую за должностью.

Заключение

Барьеры студенческого лидерства в высшем образовании США связаны с адаптационной нагрузкой, непрозрачными процедурами, узкими культурными нормами лидерства, визовой неопределённостью, финансовым давлением, различиями в социальном капитале и разрозненной поддержкой. Эти ограничения затрудняют переход студентов от участия в жизни кампуса к признанным полномочиям. Для иностранных студентов проблема усиливается языковыми, иммиграционными и организационными трудностями; для местных студентов – скрытыми правилами продвижения, неформальными связями и отсутствием прежнего опыта кампусного самоуправления.

Представительство требует присутствия студентов в мероприятиях и доступа к органам, где обсуждаются приоритеты, ресурсы и решения университета. Культурные программы, волонтёрство и разовые формы участия делают студента заметным, но не всегда дают ему право влиять на университетскую повестку. Поэтому развитие инклюзивного лидерства связано с переходом от видимого участия к реальным полномочиям.

Эффективная поддержка строится на раннем выявлении лидерского потенциала, наставничестве, разъяснении правил, признании прежнего опыта и сопровождении входа в органы принятия решений. Такая модель помогает иностранным и местным студентам преобразовать участие в признанное лидерство, а накопленный опыт – в ресурс профессионального развития и подготовки к трудоустройству.

Литература

1. Agostinelli A.V., Albert L.R. University leaders' perspectives on international student support: An evaluation using the culturally engaging campus environments model // Journal of Studies in International Education. – 2025. – Vol. 29, No. 1. – P. 125–143. DOI: https://doi.org/10.1177/10283153241266966
2. Bayati N., Denson C., Asunda P. Examining barriers and facilitators of graduate international students in the U.S. // Journal of International Students. – 2025. – Vol. 15, No. 5. – P. 139–158. DOI: https://doi.org/10.32674/b6bgby16
3. Cecil B.G., Jeffery J.S., Brunow B. International student engagement: Closing gaps and internationalizing student affairs // Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies. – 2022. – Vol. 3, No. 4. – P. 7–26. DOI: https://doi.org/10.52547/johepal.3.4.7
4. Daher-Armache G., Armache J., Ismail H.N. Leadership development in U.S. higher education: Strategies for lifelong learning and upskilling // Journal of Innovation & Knowledge. – 2025. – Vol. 10, No. 4. – Article 100754. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jik.2025.100754
5. Hyden B., Coryell J. "Mirroring yourself": Peer mentor circle support for international graduate student transitions // Journal of International Students. – 2022. – Vol. 13, No. 4. – P. 261–279. DOI: https://doi.org/10.32674/jis.v13i4.4746
6. Mai N.T., Cao W., Wang Y. The global belonging support framework: Enhancing equity and access for international graduate students // Journal of International Students. – 2025. – Vol. 15, No. 9. – P. 141–160. DOI: https://doi.org/10.32674/badf4n40
7. Paik E.J., Braxton M. "Belonging is a luxury to us": International graduate students' sense of belonging at a predominantly White institution in the U.S. // Journal of International Students. – 2026. – Vol. 16, No. 3. – P. 191–210. DOI: https://doi.org/10.32674/df9sjd07
8. Shomotova A., Ibrahim A. Higher education student engagement, leadership potential and self-perceived employability in the United Arab Emirates // Studies in Higher Education. – 2025. – Vol. 50, No. 6. – P. 1206–1232. DOI: https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2367155
9. Wiesel-Brown A.R. Navigating borders: How international students experience and respond to institutional, financial, and immigration systems in U.S. higher education // Journal of International Students. – 2026. – Vol. 16, No. 6. – P. 1–16. DOI: https://doi.org/10.32674/mbs7ng15
10. Xu S., Mansor A.N., Amat S. Higher education strategies for enhancing employability of international students: A systematic review in the post-pandemic era // Journal of International Students. – 2025. – Vol. 15, No. 5. – P. 117–138. DOI: https://doi.org/10.32674/mv48v134

Barriers, representation, and institutional support in inclusive student leadership development in u.s. higher education

Kastsiuchenka K.V.

Mississippi State University

Researchers and specialists in US higher education conceptualize student leadership through engagement, belonging, representation, and career readiness. International students are often considered a separate support group. This article examines barriers, representation, and institutional support as conditions that determine students' transition from participation to recognized leadership positions among international and domestic student groups. The purpose of this article is to provide a review and analytical interpretation of current research from a practice-oriented perspective, without claiming to provide a new body of empirical data. The corpus of materials consists of peer-reviewed publications published between 2022 and 2026 on international student research, student engagement, leadership development, belonging, immigration systems, and employment. The work utilizes source analysis, comparative analysis, conceptual synthesis, typology, and analytical generalization. The analytical section identifies institutional opacity, culturally narrow leadership norms, fragmented support, and the weak translation of leadership experience into career terms as limitations of representative leadership. The discussion proposes a supportive logic based on the early identification of leadership potential, mentoring, trajectory guidance, access to decision-making spaces, and reflection on career placement for practice and assessment in student affairs departments across diverse student groups.

Keywords: student leadership, inclusive leadership development, representation, student affairs, institutional support, international students, domestic students, campus participation, higher education, labor market readiness.

References

1. Agostinelli A.V., Albert L.R. University leaders' perspectives on international student support: An evaluation using the culturally engaging campus environments model // Journal of Studies in International Education. – 2025. – Vol. 29, No. 1. – P. 125–143. DOI: https://doi.org/10.1177/10283153241266966
2. Bayati N., Denson C., Asunda P. Examining barriers and facilitators of graduate international students in the U.S. // Journal of International Students. – 2025. – Vol. 15, No. 5. – P. 139–158. DOI: https://doi.org/10.32674/b6bgby16
3. Cecil B.G., Jeffery J.S., Brunow B. International student engagement: Closing gaps and internationalizing student affairs // Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies. – 2022. – Vol. 3, No. 4. – P. 7–26. DOI: https://doi.org/10.52547/johepal.3.4.7
4. Daher-Armache G., Armache J., Ismail H.N. Leadership development in U.S. higher education: Strategies for lifelong learning and upskilling // Journal of Innovation & Knowledge. – 2025. – Vol. 10, No. 4. – Article 100754. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jik.2025.100754
5. Hyden B., Coryell J. "Mirroring yourself": Peer mentor circle support for international graduate student transitions // Journal of International Students. – 2022. – Vol. 13, No. 4. – P. 261–279. DOI: https://doi.org/10.32674/jis.v13i4.4746
6. Mai N.T., Cao W., Wang Y. The global belonging support framework: Enhancing equity and access for international graduate students // Journal of International Students. – 2025. – Vol. 15, No. 9. – P. 141–160. DOI: https://doi.org/10.32674/badf4n40
7. Paik E.J., Braxton M. "Belonging is a luxury to us": International graduate students' sense of belonging at a predominantly White institution in the U.S. // Journal of International Students. – 2026. – Vol. 16, No. 3. – P. 191–210. DOI: https://doi.org/10.32674/df9sjd07
8. Shomotova A., Ibrahim A. Higher education student engagement, leadership potential and self-perceived employability in the United Arab Emirates // Studies in Higher Education. – 2025. – Vol. 50, No. 6. – P. 1206–1232. DOI: https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2367155

Интеграция среднего профессионального образования в непрерывную образовательную среду технического университета (на примере английского языка)

Петрова Ирина Виталиевна
старший преподаватель, кафедра иностранных языков, Национальный исследовательский университет «МЭИ», petrovaiv @mpei.ru

Предмет исследования – интеграция среднего профессионального образования в непрерывную образовательную среду технического университета средствами английского языка. Актуальность обусловлена содержательными разрывами между программами колледжа и бакалавриата, неоднородностью исходной языковой подготовки студентов и повторным изучением сходного материала после перехода на следующий образовательный уровень. Цель работы состоит в обосновании модели непрерывной иноязычной подготовки, согласующей профессиональное самоопределение обучающихся, результаты освоения дисциплины и требования технических направлений. Методический инструментарий составили анализ научных публикаций, сопоставление педагогических подходов, классификация, обобщение, логико-аналитический анализ и синтез. Материалом послужили российские исследования 2022–2024 гг., посвященные преемственности колледжа и вуза, структурным изменениям среднего профессионального образования, профессионально ориентированному обучению иностранному языку и цифровой лингводидактике. Научная новизна связана с представлением английского языка как сквозной содержательной линии, объединяющей институциональный, компетентностный, содержательно-методический и цифровой уровни интеграции. Предложены структура курса, переходный языковой модуль, единая система диагностики и механизмы взаимодействия преподавателей колледжа и университета. Результаты пригодны для проектирования сопряженных учебных программ технического профиля.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, технический университет, непрерывное образование, английский язык, преемственность подготовки, колледж при университете, профессионально ориентированное обучение, предметно-языковая интеграция, цифровая образовательная среда, образовательная траектория.

Введение

Непрерывная образовательная среда предполагает согласование программ без сведения среднего профессионального образования к подготовительной ступени бакалавриата. Колледж сохраняет собственную квалификационную направленность и обеспечивает готовность выпускника к трудовой деятельности. Одновременно учебный процесс создает условия для последующего освоения высшего образования. Подобная двойная направленность требует такой организации английского языка, при которой профессиональная применимость результатов СПО сочетается с подготовкой к более сложным формам учебной, проектной и исследовательской коммуникации.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании интеграции среднего профессионального образования в непрерывную образовательную среду технического университета посредством построения согласованной системы обучения английскому языку. Для достижения цели поставлены задачи:

1) определить институциональные и компетентностные условия преемственности программ колледжа и университета;

2) разработать содержательно-методическую структуру непрерывной иноязычной подготовки студентов технического профиля;

3) сформулировать организационно-педагогические механизмы реализации данной структуры в объединенной образовательной среде.

Научная новизна исследования состоит в обосновании четырехуровневой модели интеграции, охватывающей институциональное согласование программ, преемственное развитие компетенций, последовательное усложнение содержания английского языка и единство цифровой и оценочной инфраструктуры. В отличие от подхода, при котором дисциплина отдельно проектируется для каждой ступени, предложенная модель строится вокруг непрерывной образовательной траектории. Ее содержание образуют инвариантная языковая основа, вариативные профессиональные модули, переходный курс между СПО и бакалавриатом, электронное портфолио и сопоставимые критерии оценки.

Материалы и методы

Теоретическую базу исследования составили публикации, раскрывающие институциональные, компетентностные и лингводидактические основания сопряжения колледжа и технического университета. А.С. Белоусов [1] охарактеризовал специфику профориентационного обучения иностранному языку в СПО на основе интеграции предметного и языкового содержания. Ю.В. Данько [2] рассмотрел применение сквозных цифровых технологий при обучении английскому языку в колледже. И.С. Карпикова и Е.М. Хитрова [3] исследовали причины выбора среднего профессионального образования и дальнейшие намерения студентов колледжа при университете. Е.И. Косова и Ю.В. Данько [4] обосновали педагогический потенциал аутентичных материалов в профессионально ориентированном языковом курсе. А.А. Листвин и М.А. Гарт [5] проанализировали структурные изменения системы СПО и ее связь с изменяющимися требованиями к подготовке кадров. И.В. Николаева и Д.А. Крылов [6] сопоставили общие компетенции СПО с универсальными компетенциями бакалавриата и установили преемственный характер их развития. Г.Ш. Сабирзянова и П.Н. Осипов [7] систематизировали проблемы и направления совершенствования иноязычной подготовки студентов технических вузов. П.В. Сысоев и А.С. Белоусов [8] разработали методику профориентационного обучения иностранному языку на основе интегрированного подхода. С.А. Тихонина, Т.В. Пискунова и Н.В. Шангин [9] изучили мотивы поступления в колледж в составе вуза и перспективы профессионального самоопределения обучающихся. О.П. Фесенко и И.Ю. Лавриненко [10] определили лингводидактические возможности интернет-ресурсов при преподавании языковых дисциплин в техническом университете. М.А. Слепнева [11] рассматривает основные цели и требования к структурному содержанию и тематическому наполнению

учебной литературы по иностранному языку для студентов технических и инженерных специальностей вузов. Определены главные задачи профессионально-ориентированных учебников, согласно современным образовательным стандартам. Рассмотрены вопросы необходимых структурных элементов, а также их наполнение. Проведен анализ работ некоторых исследователей по вопросам написания учебников для неязыковых специальностей, изучены принципы построения учебника, возможные блоки упражнений. Автор предлагает собственное видение структуры и содержания учебника по иностранному языку для студентов технических специальностей. Н.А. Копылова и М.А. Слепнева [12] исследовали современные технологии обучения иностранным языкам, раскрыли возможности новейших инструментов для преподавания иностранных языков и провели анализ успеваемости студентов, обучающихся с использованием ИКТ, дав рекомендации по преподаванию иностранных языков в техническом вузе в современных условиях. Н.А. Копылова и О.М. Ладоша [13] в ходе исследования рассмотрели и проанализировали ряд вопросов, связанных с преподаванием иностранных языков на современном этапе развития российского общества, с особенностями преподавания иностранных языков в техническом вузе. Авторы полагают, что предложенная модель применима для работы в технических вузах и с некоторыми доработками может быть использована и в других неязыковых вузах.

Методический инструментарий составили анализ научных публикаций, примененный для выделения исходных педагогических положений; сравнительный анализ, позволивший соотнести цели и результаты языковой подготовки на уровнях СПО и бакалавриата; классификация, использованная при построении уровней интеграции; логико-аналитический анализ, направленный на установление связей между институциональными условиями и содержанием курса; обобщение и синтез, обеспечившие разработку единой модели непрерывной иноязычной подготовки.

Результаты

Интеграция СПО в образовательную среду технического университета предполагает согласование автономных программ. Английский язык занимает в данной системе особое положение: дисциплина присутствует на обеих ступенях, связана с общими и профессиональными результатами обучения и допускает последовательное усложнение содержания. Ее сквозной характер позволяет проследить, насколько организационное объединение сопровождается реальной преемственностью учебных целей, материалов, заданий и способов контроля.

Исследование А.С. Белоусова показывает, что профориентационная направленность иностранного языка в СПО формируется через отбор предметного материала, соотнесенного с будущей специальностью и возможными направлениями дальнейшего образования. Автор связывает интегрированный подход с определением профессиональных интересов обучающихся, модульным построением содержания, использованием профильных текстов и выполнением заданий, соединяющих речевую и предметную деятельность [1]. Для непрерывной среды технического университета данное положение означает, что курс колледжа следует проектировать с учетом нескольких перспектив: получения квалификации СПО, выхода на рынок труда и продолжения обучения по сопряженному направлению бакалавриата.

Цифровая составляющая иноязычной подготовки в колледже расширяет способы работы с профессиональной информацией. Ю.В. Данько рассматривает большие данные, дополненную реальность и блокчейн как направления использования сквозных технологий в языковом обучении, подчеркивая их вспомогательное значение по отношению к педагогически организованной деятельности [2]. Для интеграции с техническим университетом существенена преемственность цифровых действий: поиск и отбор источников, работа с мультимедийными материалами, выполнение интерактивных заданий, накопление результатов и представление учебных продуктов. Единая цифровая платформа приобретает педагогический смысл при условии, что на каждом уровне студент выполняет более сложные операции с англоязычной информацией.

Организационная близость колледжа и университета не дает оснований рассматривать всех обучающихся СПО как будущих бакалавров. И.С. Карпикова и Е.М. Хитрова установили различия в мотивах и образовательных намерениях студентов в зависимости от базы поступления. Сопоставление результатов опросов 2018 и 2023 гг. показало снижение интереса части обучающихся к немедленному продолжению образования в вузе и усиление ориентации на более быстрое получение профессии среди поступивших после девятого класса [3]. Данное положение ограничивает транзитную трактовку интеграции. Английский язык в колледже сохраняет самостоятельную профессиональную ценность даже для выпускников, которые не планируют поступать на бакалавриат. Сопряжение программ строится как открытая возможность продолжения образования.

Связующим материалом между уровнями служат аутентичные тексты, отражающие реальные способы употребления языка в профессиональной сфере. Е.И. Косова и Ю.В. Данько связывают их педагогический потенциал с освоением терминологии, профессиональных речевых моделей и содержательно значимой информации [4]. В техническом колледже такими материалами выступают инструкции, описания оборудования, спецификации, схемы с текстовыми пояснениями, технические каталоги и краткие производственные сообщения. На бакалавриате круг источников расширяется за счет научных статей, патентных описаний, стандартов, проектной документации и аналитических обзоров. Преемственность выражается в усложнении информационной структуры материала и учебных операций: от поиска фактических сведений и распознавания терминов к сопоставлению решений, критической оценке источника и подготовке собственного профессионального сообщения.

Структурные изменения в среднем профессиональном образовании усиливают потребность в гибких связях с университетами, работодателями и технологическими секторами. А.А. Листвин и М.А. Гарт рассматривают обновление СПО через изменение содержания подготовки, организационных форм и взаимодействия с внешними участниками [5]. Применительно к английскому языку гибкость означает регулярную корректировку профессиональных модулей с учетом специальности, используемого оборудования, программного обеспечения и типов документации. Университетские кафедры располагают ресурсами для содержательной экспертизы таких модулей, тогда как преподаватели колледжа лучше учитывают квалификационные задачи среднего звена и особенности обучающихся. Совместное проектирование позволяет избежать переноса вузовского курса в СПО в сокращенном виде.

Компетентностное сопряжение образует нормативно-содержательную основу непрерывной подготовки. И.В. Николаева и Д.А. Крылов выявили высокую степень соответствия между рядом общих компетенций СПО и универсальными компетенциями бакалавриата, отметив их последующее углубление на уровне высшего образования [6]. Для английского языка преемственность прослеживается в коммуникации, работе с информацией, самоорганизации и взаимодействии в группе. Формулировки компетенций сами по себе не задают последовательность учебного содержания. Требуется операционализация результатов: описание того, какие действия студент выполняет на английском языке, с каким материалом работает, насколько самостоятельно решает задачу и по каким критериям оценивается результат.

Иноязычная подготовка в техническом вузе сталкивается с неоднородностью исходного уровня, различиями профессиональных направлений, ограниченным количеством учебного времени и потребностью в соединении языковой формы с содержанием будущей деятельности. Г.Ш. Сабирзянова и П.Н. Осипов связывают совершенствование обучения с индивидуализацией, обоснованным выбором педагогических технологий, развитием самоорганизации и коммуникативно ориентированным освоением грамматики [7]. При переходе выпускников колледжа на бакалавриат данные условия приобретают особую остроту: студенты обладают опытом профессионального обучения, но глубина языковой подготовки различается в зависимости от программы СПО, количества часов и используемых материалов. Унифицированный вводный курс не устраняет различия, поскольку не учитывает уже освоенные профессиональные действия.

П.В. Сысоев и А.С. Белоусов предложили методику профориентационного обучения, основанную на интеграции иностранного языка с предметным материалом и выполнении профессионально ориентированных заданий [8]. Полученные авторами результаты подтверждают

продуктивность соединения речевых навыков с профессиональным самоопределением. Для рассматриваемой модели данная методика служит основанием для построения вертикали заданий. В колледже обучающийся описывает устройство, объясняет последовательность операции, извлекает сведения из инструкции и участвует в типовой производственной коммуникации. На уровне бакалавриата он обосновывает техническое решение, сопоставляет характеристики систем, представляет проект и обсуждает ограничения выбранного подхода. Изменяется уровень самостоятельности, глубина предметного анализа, сложность речевого продукта.

Материалы исследования С.А. Тихониной, Т.В. Пискуновой и Н.В. Шангина раскрывают колледж при университете как пространство профессионального самоопределения, в котором первоначальный выбор специальности проходит проверку учебным и практическим опытом [9]. Часть студентов подтверждает выбранную траекторию, другая часть уточняет либо пересматривает профессиональные намерения. Английский язык способен поддерживать данный процесс через знакомство с направлениями подготовки университета, профессиональными функциями специалистов, техническими проектами и языком отраслевого общения. Студент решает языковую задачу на материале, позволяющем соотнести собственные интересы с содержанием дальнейшего обучения.

О.П. Фесенко и И.Ю. Лавриненко систематизировали возможности интернет-ресурсов для электронного обучения языковым курсам в техническом вузе [10]. Их выводы указывают на потребность в целевом отборе цифровых материалов: ресурс оценивается по связи с учебной задачей, достоверности содержания, уровню языковой сложности и способу включения в деятельность студента. В непрерывной среде единый банк ресурсов следует строить по принципу вертикальной навигации. Материалы распределяются по специальностям, профессиональным темам, уровням сложности, речевым действиям и формам учебной работы. Студент получает доступ к ранее освоенным материалам, но последующий курс направляет его к более сложным источникам и способам их обработки.

М.А. Слепнева [11] отмечает, что при разработке учебного пособия по иностранному языку для неязыковых направлений подготовки следует придерживаться профессиональной тематики, уделяя достаточно времени как формированию коммуникативной компетенции на базе соответствующих упражнений творческого и индивидуального характера, так и развитию навыков перевода и получения информации профессионального характера, пользуясь знаниями необходимых для этой цели грамматических явлений и лексики. Учебник бесспорно должен соответствовать актуальным стандартам профессионального образования. В работе были обозначены основные цели, структурные принципы и особенности учебного издания применительно к техническим специальностям. Бесспорно, информация профессионального характера, лежащая в основе учебника для технических специальностей, может достаточно быстро устареть, что связано с быстрым научным прогрессом, таким образом, данного рода учебная литература более других подвержена частой переработке. На основании изложенных принципов построения и представлении о структуре и содержании учебного пособия по иностранному языку для студентов технических специальностей создано пособие «Энергетика» в серии «Язык. Профиль. Карьера» для студентов СПО.

Н.А. Копылова и М.А. Слепнева [12] дают рекомендации по преподаванию иностранных языков в техническом вузе в современных условиях на основании модели работы кафедры иностранных языков, подчеркивая что эффективное внедрение цифровых технологий (ИКТ) в процесс обучения иностранному языку в техническом вузе требует системного подхода: необходимо не только техническое оснащение, но и методическая перестройка занятий, повышение квалификации преподавателей, создание новых учебных материалов и смена роли педагога с «транслятора» на «помощника». Это позволяет сделать обучение ориентированным на студента, повысить мотивацию и развить у учащихся навыки работы с информацией, что является приоритетным направлением современной методики.

Н.А. Копылова и О.М. Ладоша [13] в ходе исследования на базе НИУ «МЭИ» обобщили многолетний опыт преподавания иностранного языка в техническом вузе и проанализировали результаты успеваемости при разных форматах обучения (очном, дистанционном, смешанном). Было проведено анкетирование студентов и установлено, что эффективность обучения зависит от комплексной подготовки преподавателей, использования современных ИКТ и учёта мотивационных факторов. Разработаны практические рекомендации, подчёркивающие важность интеграции языка с профильными дисциплинами. Предложенная модель признана применимой в других неязыковых вузах, а работа рассматривается как итог практического опыта и основа для дальнейших исследований.

Обобщение рассмотренных исследований позволяет выделить четыре взаимосвязанных уровня интеграции: институциональный, компетентностный, содержательно-методический и цифровой оценочный. Институциональный уровень регулирует взаимодействие колледжа и университетских подразделений. Компетентностный устанавливает последовательность результатов обучения. Содержательно-методический определяет логику усложнения языкового и профессионального материала. Цифровой оценочный уровень обеспечивает накопление данных об индивидуальном продвижении студента и сопоставимость результатов. Изъятие одного из уровней ослабляет всю конструкцию. Общая платформа без согласованной программы сохраняет содержательные разрывы, а единые формулировки компетенций без общих критериев контроля не дают достоверного представления о готовности к следующей ступени [1; 6; 8; 9; 11; 12].

Институциональный уровень предполагает создание постоянно действующей рабочей группы, в которую входят преподаватели английского языка колледжа и университета, представители выпускающих кафедр и специалисты, отвечающие за электронную среду. Группа сопоставляет учебные планы, определяет повторяющиеся темы, фиксирует точки содержательного разрыва и разрабатывает общий перечень профессиональных коммуникативных действий. Работа строится вокруг конкретных направлений подготовки. Для информационных технологий приоритет получают чтение технической документации, описание алгоритмов, обсуждение требований и презентация программного продукта. Для машиностроения преобладают описание конструкции, интерпретация характеристик, объяснение технологического процесса и анализ производственной ситуации.

Колледж ориентируется на практические операции и квалификационные функции специалиста среднего звена. Бакалавриат переводит освоенные действия на уровень проектирования, обоснования, исследования и принятия инженерных решений. Совместная матрица показывает, какой результат формируется впервые, какой закрепляется, а какой усложняется. Благодаря матрице повторение приобретает развивающий характер: ранее освоенная лексика используется в более сложном тексте, знакомая коммуникативная ситуация дополняется новыми участниками и ограничениями, а типовое описание преобразуется в аналитическое объяснение.

Компетентностный уровень целесообразно строить через дескрипторы наблюдаемых действий. Формулировка «способен осуществлять коммуникацию на иностранном языке» слишком широка для определения преемственности. На уровне СПО результат уточняется через чтение инструкции, заполнение технической формы, описание неисправности, запрос информации, краткое устное представление оборудования или процесса. На уровне бакалавриата дескрипторы охватывают анализ нескольких источников, аргументированный выбор решения, подготовку аннотации, обсуждение проекта и представление результатов профессиональной работы. Сопоставление таких действий дает основание для диагностики, индивидуального маршрута и исключения неоправданного дублирования.

Содержательно-методическая структура непрерывного курса состоит из четырех элементов. Инвариантная часть формирует языковые средства повседневной, учебной и базовой профессиональной коммуникации. Вариативные модули соотносятся с укрупненной группой специальностей и содержат терминологию, жанры текстов, коммуникативные ситуации и задачи конкретной отрасли. Переходный модуль соединяет выпускной этап СПО с началом бакалавриата. Самостоятельная цифровая линия обеспечивает регулярную работу с ресурсами, накопление продуктов деятельности и устранение индивидуальных дефицитов.

На начальном этапе СПО проводится диагностика, охватывающая понимание устной и письменной речи, базовую лексику, грамматические действия и способность пользоваться цифровыми ресурсами. Диагностические материалы не предназначены для формального ранжирования студентов. Их функция состоит в определении стартовых маршрутов: части группы требуется восстановление базовых навыков, другая часть готова к раннему включению профессионального материала. В течение первого периода обучения инвариантная языковая основа сочетается с доступными сведениями о специальности, устройстве технического университета и направлениях дальнейшего образования.

На этапе профессионализации в СПО возрастает доля профильного содержания. Студенты осваивают терминологические единицы в составе реальных текстов и речевых действий. Задания воспроизводят структуру профессиональной задачи: получить исходные сведения, определить требуемое действие, использовать англоязычный источник, представить результат и проверить его соответствие условию. В зависимости от специальности продуктом служит инструкция, заполненная форма, устное объяснение, сравнительная таблица характеристик, краткий отчет или описание выполненной операции.

Переходный модуль размещается в завершающей части программы СПО либо в начале университетского курса. Его содержание определяется результатами сопоставления учебных планов и диагностикой конкретного набора студентов. Модуль знакомит выпускников колледжа с жанрами, видами самостоятельной работы и критериями оценки, принятыми на бакалавриате. В него входят чтение научно-популярного или учебно-научного текста по специальности, составление терминологической карты, подготовка краткой аннотации, поиск нескольких источников по заданной теме и устное представление технической проблемы. Для студентов, поступивших в университет после школы, предусматривается иной маршрут, компенсирующий отсутствие профессиональной подготовки.

На бакалавриате ранее освоенные действия переходят в проектную и аналитическую плоскость. Чтение инструкции дополняется сопоставлением технических решений; описание устройства – объяснением принципа действия и ограничений; устное сообщение – защитой проектного предложения; поиск информации – оценкой происхождения и пригодности источника. Английский язык связывается с дисциплинами профессионального цикла через общую тематику, совместные задания и материалы выпускающих кафедр. Полное предметно-языковое обучение на английском языке не выступает обязательным условием. Достаточно устойчивого согласования отдельных тем и видов деятельности, если оно поддерживает достижение результатов конкретной программы.

Два направления литературы – исследования преемственности колледжа и вуза и работы по профессионально ориентированной лингводидактике – сходятся в требовании последовательного усложнения деятельности студента. Сопоставление компетенций задает вертикаль ожидаемых результатов, тогда как интегрированное обучение наполняет ее предметным содержанием. Исследования образовательных намерений ограничивают линейную модель перехода и требуют сохранить прикладную завершенность курса СПО. В результате английский язык выполняет двойную функцию: обеспечивает решение профессиональных задач на уровне получаемой квалификации и формирует готовность к более сложной коммуникации при продолжении обучения [3; 6; 8; 9; 11; 12].

Вторая группа взаимосвязанных положений относится к подбору учебного материала и цифровых средств. Аутентичный текст обеспечивает связь языка с реальной профессиональной информацией, индивидуализация учитывает различия в исходной подготовке, а интернет-ресурсы расширяют пространство самостоятельной работы. Сквозные технологии оправданы лишь при наличии ясно определенного учебного действия. Дополненная реальность уместна при изучении конструкции или технологической операции, массивы данных – при поиске и классификации терминологии, электронное портфолио – при фиксации динамики результатов. Технологическая новизна сама по себе не служит критерием педагогической ценности [2; 4; 7; 10; 13].

Цифровой оценочный уровень объединяет диагностический, формирующий и переходный контроль. Диагностический контроль определяет исходную подготовку и изменения образовательного маршрута. Формирующий контроль сопровождает работу над заданиями и предоставляет студенту сведения о качестве выполненного действия. Переходный контроль проводится на границе программ и устанавливает готовность к следующему уровню языковой и профессиональной сложности. Во всех видах контроля используются сопоставимые группы критериев: точность понимания информации, уместность терминологии, полнота решения профессиональной задачи, связность речевого продукта, самостоятельность работы и качество использования источников.

Электронное портфолио сохраняет результаты, которые трудно отразить одной итоговой отметкой. В него входят аудиозаписи устных сообщений, письменные тексты, терминологические карты, результаты проектных заданий, отзывы преподавателей и листы самооценки. При переходе в университет портфолио дает преподавателю сведения о фактически освоенных действиях. Совместное использование портфолио и диагностического задания позволяет точнее распределить студентов по маршрутам и определить содержание переходного модуля.

Организация непрерывной подготовки требует согласования преподавательской деятельности. Преподавателю английского языка требуется доступ к профильным материалам и консультациям специалистов технических кафедр. Представителю выпускающей кафедры требуется понимание языковой сложности источника и дидактических ограничений. Совместная работа охватывает отбор текстов, разработку интегрированных заданий, согласование терминологического минимума и экспертизу профессиональной достоверности учебных ситуаций. Формой взаимодействия служат межкафедральные методические семинары, взаимное рецензирование материалов и разработка общего банка заданий.

Предложенная модель предусматривает поэтапное внедрение. Сначала проводится картирование действующих программ колледжа и бакалавриата. Затем формируется матрица результатов и устраняются необоснованные повторы. На следующем шаге разрабатываются профессиональные и переходные модули, критерии оценивания и структура электронного портфолио. После апробации отдельных элементов рабочая группа анализирует типичные затруднения, корректирует объем материала и уточняет распределение содержания между ступенями. Подобный порядок снижает риск формального объединения программ и позволяет учитывать особенности каждой технической специальности.

Обсуждение

Содержательная непрерывность возникает при последовательном изменении деятельности обучающегося. Студент использует ранее освоенные языковые средства для решения задач более высокой профессиональной и познавательной сложности. По этой причине единицей проектирования выступает действие с англоязычной профессиональной информацией.

Институциональные исследования и лингводидактические работы рассматривают проблему с разных позиций. Первые сосредоточены на образовательных траекториях, компетенциях, структурном устройстве колледжа и университета. Вторые раскрывают способы отбора материала, построения заданий и применения цифровых средств. Изолированное использование каждого подхода дает неполное решение. Организационная схема без методической разработки не меняет практику занятий. Локальная языковая методика без связи с учебными планами и переходом между ступенями сохраняет ограниченный характер. Четырехуровневая модель соединяет данные направления через общую логику образовательного продвижения.

Существенное расхождение связано с трактовкой колледжа при университете. Одна позиция акцентирует удобство дальнейшего поступления и последовательное повышение квалификации. Другая фиксирует самостоятельную ценность СПО и ориентацию значительной части студентов на трудоустройство. Сведение интеграции к подготовке будущих бакалавров нарушило бы назначение колледжа и сузило профессиональную направленность английского языка. Предложенная структура сохраняет завершенность программы СПО и одновременно формирует ресурсы для продолжения образования. Выбор траектории остается за студентом и уточняется по мере накопления профессионального опыта.

Одинаковые по смыслу компетенции реализуются через разные дисциплины, виды заданий и критерии контроля. Без операциональных дескрипторов преподаватели колледжа и вуза вкладывают в результат неодинаковое содержание. Перевод компетенций в наблюдаемые действия позволяет установить реальное соотношение уровней и определить, где требуется закрепление, усложнение либо компенсация дефицита.

Предметно-языковая интеграция продуктивна при отборе профессионального содержания, доступного студенту на соответствующей ступени. Чрезмерная предметная сложность увеличивает когнитивную нагрузку и переводит внимание с языка на расшифровку незнакомых технических сведений. Упрощение материала до формального употребления терминов лишает задание профессионального смысла. Баланс достигается через согласование с дисциплинами специальности, постепенное усложнение источников и предварительное определение действий, которые студент выполняет самостоятельно.

Вариативность технических направлений ограничивает создание полностью унифицированного курса. Общая модель пригодна для разных специальностей, но состав терминологии, жанров, коммуникативных ситуаций и профессиональных продуктов требует отраслевой настройки. Даже внутри одной укрупненной группы различаются требования к чтению документации, устной коммуникации и представлению результатов. По данной причине централизованная разработка охватывает инвариантную основу, критерии преемственности и структуру оценивания, тогда как профессиональные модули формируются при участии профильных подразделений.

Цифровая преемственность дает студенту доступ к материалам обеих ступеней и сохраняет историю учебных результатов. Ее эффективность ограничивают неодинаковая цифровая подготовленность, перегруженность платформы, отсутствие единой системы классификации ресурсов и слабая связь электронных заданий с аудиторной работой. Накопление большого количества ссылок и интерактивных упражнений не формирует непрерывную среду. Требуется навигация по специальности, уровню сложности, типу речевого действия и ожидаемому продукту. Каждый цифровой ресурс получает определенное место в структуре курса.

Предложенная модель наиболее применима в университетах, имеющих собственные колледжи либо устойчивые договорные связи с организациями СПО. При сетевом взаимодействии согласование осложняется различиями учебных планов, цифровых систем и внутренних правил оценки. Принципиальная схема при этом сохраняется, но переходный модуль и диагностика приобретают большее значение. Они компенсируют отсутствие единой организационной структуры и позволяют соотнести подготовку выпускников нескольких колледжей с требованиями конкретной программы бакалавриата.

В изученном корпусе литературы преобладают исследования отдельных уровней, локальных методик и мнений студентов. Недостаточно представлены длительные наблюдения за одной группой обучающихся от поступления в колледж до освоения бакалавриата. Ограничены сведения о динамике профессиональной иноязычной компетенции после перехода между ступенями, результативности переходных модулей и использовании электронного портфолио при проектировании индивидуального маршрута. Дальнейшая разработка проблемы связана с созданием сопоставимых диагностических материалов и изучением образовательных траекторий выпускников СПО в течение нескольких лет.

Заключение

К институциональным и компетентностным условиям преемственности относятся совместное проектирование программ преподавателями колледжа и университета, сопоставление учебных результатов через наблюдаемые профессионально-речевые действия, сохранение самостоятельной квалификационной направленности СПО и учет разных образовательных намерений студентов. Интеграция строится как система доступных траекторий.

Содержательно-методическую структуру непрерывной иноязычной подготовки образуют инвариантная языковая основа, вариативные профессиональные модули, переходный курс и самостоятельная цифровая линия. Последовательность обучения направлена на усложнение действий с профессиональной информацией: от понимания инструкции и описания операции к анализу источников, обоснованию технического решения и представлению проекта.

Определены организационно-педагогические механизмы реализации предложенной структуры. К ним отнесены рабочая группа колледжа и университетских подразделений, матрица преемственных результатов, общий банк профильных материалов, электронное портфолио, входная и переходная диагностика, единые группы оценочных критериев и межкафедральная разработка заданий. Совокупность данных механизмов обеспечивает содержательную связь программ при сохранении различий между квалификационными уровнями СПО и бакалавриата.

Литература

1. Белоусов А. С. Специфика профориентационного обучения иностранному языку на основе интегрированного подхода в системе среднего профессионального образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28, № 1 (202). С. 134–142. DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-1-134-142.
2. Данько Ю. В. Применение сквозных технологий при обучении английскому языку в среднем профессиональном образовании // Педагогическая перспектива. 2024. № 2 (14). С. 26–33. DOI: 10.55523/27822559_2024_2(14)_26.
3. Карпикова И. С., Хитрова Е. М. Динамика причин и факторов получения среднего профессионального образования: ситуация «колледж при университете» // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 2. Ст. 45PDMN223. DOI: 10.15862/45PDMN223.
4. Косова Е. И., Данько Ю. В. Педагогический потенциал обучения профессионально ориентированному языку студентов-гуманитариев на основе аутентичных текстов // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2023. № 1 (69). С. 219–227. DOI: 10.52452/18115942_2023_1_219.
5. Листвин А. А., Гарт М. А. Среднее профессиональное образование: время структурных изменений // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 3 (47). С. 5–16. DOI: 10.54509/22203036_2022_3_5.
6. Николаева И. В., Крылов Д. А. Преемственность общих и универсальных компетенций в условиях непрерывного образования «колледж – вуз» // Вестник Марийского государственного университета. 2022. Т. 16, № 2. С. 197–203. DOI: 10.30914/2072-6783-2022-16-2-197-203.
7. Сабирзянова Г. Ш., Осипов П. Н. Иноязычная подготовка студентов технических вузов: какой ей быть? // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2024. № 7. С. 279–283.
8. Сысоев П. В., Белоусов А. С. Методика профориентационного обучения иностранному языку обучающихся системы среднего профессионального образования // Перспективы науки и образования. 2023. № 2 (62). С. 244–261. DOI: 10.32744/pse.2023.2.14.
9. Тихонина С. А., Пискунова Т. В., Шангин Н. В. Колледж в составе вуза: социологический анализ мотивов выбора студентов и перспектив их профессионального самоопределения // Власть. 2024. Т. 32, № 4. С. 203–214.
10. Фесенко О. П., Лавриненко И. Ю. Лингводидактический потенциал ресурсов интернета при электронном обучении языковым курсам (на примере технического вуза) // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2023. № 2 (39). С. 216–223. DOI: 10.36809/2309-9380-2023-39-216-223.
11. Слепнева, М. А. Цель и структуризация учебного пособия по иностранному языку для студентов технических вузов / М. А. Слепнева // Обучение иностранному языку для профессиональных целейтрадиции, инновации и перспективы : Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием : сборник статей, Москва, 03–04 февраля 2022 года / Национальный исследовательский университет «МЭИ». – Москва: Издательский дом МЭИ, 2022. – С. 137-144. – EDN ZHREYP.
12. Копылова, Н. А. Использование ИКТ в преподавании иностранных языков в высшей школе (на примере технического вуза) / Н. А. Копылова, М. А. Слепнева, Ж. А. Яруллина. – Москва: Национальный исследовательский университет "МЭИ", 2024. – 184 с. – ISBN 978-5-7046-3099-9. – EDN VKICXM.

13. Копылова, Н. А. Преподавание иностранных языков в техническом вузе теория и опыт : Монография / Н. А. Копылова, О. М. Ладоша, М. А. Слепнева. – Москва: Национальный исследовательский университет "МЭИ", 2023. – 168 с. – ISBN 978-5-7046-2897-2. – EDN RCPWYW.

Integration of secondary vocational education into the continuous educational environment of a technical university (using English as a case study)

Petrova I.V.

National Research University Moscow Power Engineering Institute "MPEI"

The subject of this study is the integration of secondary vocational education into the continuous educational environment of a technical university using English. This study is relevant due to the substantive gaps between the college and undergraduate programs, the heterogeneity of students' initial language proficiency, and the repeated study of similar material after moving to the next educational level. The aim of the study is to substantiate a model of continuous foreign language training that aligns students' professional self-determination, course achievement, and the requirements of technical fields. The methodological tools include an analysis of scientific publications, a comparison of pedagogical approaches, classification, generalization, logical-analytical analysis, and synthesis. The material is based on Russian research conducted between 2022 and 2024, focusing on college-university continuity, structural changes in secondary vocational education, professionally oriented foreign language teaching, and digital language instruction. The research's novelty lies in the presentation of English as a cross-cutting content stream, uniting the institutional, competency-based, content-methodological, and digital integration levels. A course structure, a transitional language module, a unified diagnostic system, and mechanisms for interaction between college and university faculty are proposed. The results are applicable to the design of integrated technical curricula.

Keywords: secondary vocational education, technical university, continuing education, English language, training continuity, university college, professionally oriented teaching, subject-language integration, digital educational environment, educational trajectory.

References

1. Belousov, A.S. Specifics of Career-Guidance Foreign Language Teaching Based on an Integrated Approach in the System of Secondary Vocational Education // Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. 2023. Vol. 28, No. 1 (202). Pp. 134–142. DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-1-134-142.
2. Danko, Yu.V. Application of Cross-Cutting Technologies in Teaching English in Secondary Vocational Education // Pedagogical Perspective. 2024. No. 2 (14). Pp. 26–33. DOI: 10.55523/27822559_2024_2(14)_26.
3. Karpikova I. S., Khitrova E. M. Dynamics of Causes and Factors of Obtaining Secondary Vocational Education: The "College at the University" Situation // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2023. Vol. 11, No. 2. Article 45PDMN223. DOI: 10.15862/45PDMN223.
4. Kosova E. I., Danko Yu. V. Pedagogical Potential of Teaching Professionally Oriented Language to Humanities Students Based on Authentic Texts // Bulletin of the Lobachevsky University of Nizhny Novgorod. Series: Social Sciences. 2023. No. 1 (69). pp. 219–227. DOI: 10.52452/18115942_2023_1_219.
5. Listvin A. A., Garth M. A. Secondary vocational education: a time of structural changes // Vocational education in Russia and abroad. 2022. No. 3 (47). Pp. 5–16. DOI: 10.54509/22203036_2022_3_5.
6. Nikolaeva I. V., Krylov D. A. Continuity of general and universal competencies in the context of continuous education "college - university" // Bulletin of the Mari State University. 2022. Vol. 16, No. 2. Pp. 197–203. DOI: 10.30914/2072-6783-2022-16-2-197-203.
7. Sabirzyanova G. Sh., Osipov P. N. Foreign language training of students of technical universities: what should it be like? // Scientific Notes of P. F. Lesgaft University. 2024. No. 7. pp. 279–283.
8. Sysoev P. V., Belousov A. S. Methodology of Career-Oriented Foreign Language Teaching to Students in the Secondary Vocational Education System // Prospects of Science and Education. 2023. No. 2 (62). pp. 244–261. DOI: 10.32744/pse.2023.2.14.
9. Tikhonina S. A., Piskunova T. V., Shangin N. V. College within a University: A Sociological Analysis of Students' Choice Motives and Prospects for Their Professional Self-Determination // Vlast. 2024. Vol. 32, No. 4. pp. 203–214.
10. Fesenko O. P., Lavrinenko I. Yu. Lingvodidactic potential of Internet resources in e-learning language courses (on the example of a technical university) // Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian research. 2023. No. 2 (39). P. 216–223. DOI: 10.36809/2309-9380-2023-39-216-223.
11. Slepneva, M. A. The purpose and structuring of a foreign language textbook for students of technical universities / M. A. Slepneva // Teaching a foreign language for professional purposes, traditions, innovations and prospects: All-Russian Scientific and Practical conference with international participation: collection of articles, Moscow, 03-04 February 2022 / National Research University "MPEI". – Moscow: MEI Publishing House, 2022. – pp. 137-144. – EDN ZHREYP.
12. Kopylova, N. A. The use of ICT in teaching foreign languages in higher education (on the example of a technical university) / N. A. Kopylova, M. A. Slepneva, J. A. Yarullina. – Moscow: National Research University "MPEI", 2024. – 184 p. – ISBN 978-5-7046-3099-9. – EDN VKICXM.
13. Kopylova, N. A. Teaching foreign languages in a technical university theory and experience: A monograph / N. A. Kopylova, O. M. Ladosha, M. A. Slepneva. – Moscow: National Research University "MPEI", 2023. - 168 p. – ISBN 978-5-7046-2897-2. – EDN RCPWYW.

Нормативно-правовые основания программ дополнительного образования по сохранению исторической памяти: критический анализ федеральных и региональных требований

Васильева Галина Александровна
проректор по стратегическому развитию и образовательной деятельности, доцент кафедры русского языка и общего языкознания, ДГПУ им. В. Шаталова, ga_vasileva@inbox.ru,

Рочняк Елена Владимировна
доцент, доцент кафедры философии и истории, ДГПУ им. В. Шаталова, lero1981@yandex.ru

Цель исследования – критически проанализировать нормативно-правовые основания разработки и реализации программ дополнительного образования, направленных на сохранение исторической памяти, защиту исторической правды и развитие историко-краеведческой составляющей воспитательной работы. Методология включает нормативно-содержательный, сравнительно-педагогический, аксиологический и системный подходы. Источниковую базу составили федеральные и региональные методические материалы, научные исследования, пример программы туристско-краеведческой направленности и материалы сайта ДГПУ им. В. Шаталова. Обосновано, что современная нормативная база задает значимую ценностно-целевую рамку, но недостаточно операционализирует требования к содержанию, диагностике результатов, квалификации педагога и механизмам включения историко-краеведческого компонента. Перспективы исследования связаны с разработкой экспертной модели оценки дополнительных общеобразовательных программ по сохранению исторической памяти.

Ключевые слова: историческая память; историческое просвещение; дополнительное образование, дополнительная общеобразовательная программа, историко-краеведческая деятельность, патриотическое воспитание, педагог дополнительного образования.

Введение

Сохранение исторической памяти в современной российской образовательной политике стало комплексной государственной, педагогической и социокультурной задачей. Оно связано с гражданской идентичностью, культурной преемственностью, патриотическим воспитанием и устойчивостью общества к информационным деформациям. Поэтому программы дополнительного образования, ориентированные на историко-краеведческую деятельность, работу с источниками, памятными местами, семейными историями и локальными материалами, следует рассматривать как инструмент реализации государственной политики в области воспитания и исторического просвещения.

Актуальность исследования определяется противоречием между интенсивным развитием нормативно-правовой базы в сфере исторического просвещения и ее недостаточной педагогической конкретизацией на уровне дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ. В практике разработки программ сохраняется риск подмены образовательной логики набором мероприятий: памятных акций, встреч, экскурсий и тематических бесед. В историко-краеведческой сфере такая подмена особенно проблемна, поскольку воспитательный результат возникает не только через эмоциональное воздействие, но и через работу с достоверными источниками, самостоятельный поиск, критический анализ, рефлексию и социально значимое действие.

Особую значимость приобретает вопрос о переводе стратегических ориентиров в требования к педагогу дополнительного образования. В методической литературе подчеркивается, что педагогу уже недостаточно знания только преподаваемой предметной области: развитие дополнительного образования требует владения психологическими и дидактическими принципами, методами развития способностей детей и технологиями личностного роста обучающихся [12, с. 3]. В программах по сохранению исторической памяти педагог выступает организатором образовательной среды, наставником исследовательской деятельности и медиатором между документом, локальной историей и личным опытом ребенка.

Цель настоящей статьи состоит в критическом анализе нормативно-правовых оснований программ дополнительного образования по сохранению исторической памяти и определении проблемных зон, возникающих при переводе федеральных и региональных требований в содержание историко-краеведческих программ.

Материалы и методы

Материальную базу исследования составили нормативно-методические и научные источники, отражающие требования к программам дополнительного образования, историческому просвещению, защите исторической правды и сохранению исторической памяти. Использованы методические рекомендации, требования к ДООП, материалы для начинающего педагога, исследования исторического просвещения, монографические работы по защите исторической памяти, пример программы «Историческое краеведение», стратегические документы и материалы сайта ДГПУ им. В. Шаталова.

Методологическую основу исследования составили системный, аксиологический, сравнительно-педагогический и нормативно-содержательный подходы. Системный подход позволил рассмотреть нормативную базу как многоуровневую конструкцию; аксиологический – выявить ценностное ядро программ: гражданскую идентичность, уважение к историко-культурному наследию, связь поколений, патриотизм и ответственность за достоверность исторического знания. Сравнительно-педагогический анализ применялся для сопоставления стратегических целей государственной политики и содержания историко-краеведческих программ; нормативно-содержательный – для разграничения юридически значимых требований и методически желательных, но слабо формализованных ориентиров.

Нормативная рамка сохранения исторической памяти: от стратегической декларации к образовательному результату

Нормативная рамка программ по сохранению исторической памяти строится вокруг защиты исторической правды, формирования общероссийской гражданской идентичности, патриотического воспитания, преемственности российской государственности, противодействия фальсификации истории и развития исторической грамотности обучающихся. В региональных методических рекомендациях указывается, что Российская Федерация «чтит память защитников Отечества» и обеспечивает защиту исторической правды, а умаление значения подвига народа при защите Отечества не допускается [3, с. 4]. Для образовательной практики это положение требует педагогического перевода: определения форм работы, источников, тем, методов и результатов, через которые конституционный принцип реализуется в дополнительном образовании.

Указ Президента Российской Федерации от 8 мая 2024 г. № 314 [16] определяет цели государственной политики в области исторического просвещения: «формирование общероссийской гражданской идентичности» и «укрепление общности Русского мира» на основе традиционных духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей. В дополнительной программе эти цели должны раскрываться через планируемые результаты: умение работать с историческим источником, соотносить локальное событие с общероссийским контекстом, распознавать недостоверную информацию, понимать ценность историко-культурного наследия региона.

Стратегии национальной безопасности Российской Федерации [15] можно интерпретировать как документ, признающий защиту исторической памяти одним из стратегических национальных приоритетов, направленных на укрепление единства народов России на основе общероссийской гражданской идентичности. Поэтому историко-краеведческие программы выходят за пределы локальной культурно-познавательной работы и включаются в задачу воспитания личности, способной понимать историю своего края как часть истории страны и критически воспринимать попытки искажения прошлого.

Критический анализ показывает, что стратегические документы задают ценностно-целевой горизонт, но не решают методическую задачу проектирования программ. Они фиксируют, что должно быть достигнуто, но не раскрывают, как это структурируется в учебном плане, календарном графике, тематических модулях, оценочных материалах и формах промежуточной аттестации. Между государственно-стратегическим и программно-методическим уровнями возникает разрыв: педагог понимает значимость исторической памяти, но не всегда располагает инструментами ее перевода в диагностируемые результаты.

Монография под редакцией Т.Н. Барковой задает теоретический контекст: защита исторической памяти рассматривается как педагогическая основа воспитательной работы, а актуальность проблемы связывается с необходимостью повышения эффективности воспитательного процесса, создающего условия для уважительного отношения обучающихся к историко-культурному наследию страны и традиционным духовно-нравственным ценностям [1, с. 6]. Для дополнительного образования это означает, что историческая память не должна выноситься в отдельный блок «патриотических мероприятий», а должна становиться сквозным основанием содержания, форм, методов и результатов программы.

Программа дополнительного образования как юридический, нормативный и педагогический документ

Ключевой методический риск состоит в смешении образовательной программы с планом мероприятий. В методических рекомендациях по дополнительным общеобразовательным общеразвивающим программам подчеркивается, что требования к ДООП разработаны для установления единых подходов к экспертной оценке программ на соответствие нормативной базе, а также для выделения отличий этого вида образовательных программ от проектов, программ мероприятий, мастер-классов и иных документов [14, с. 1]. Следовательно, программа по сохранению исторической памяти не может ограничиваться перечнем памятных дат и акций: она должна содержать характеристики образования, планируемые результаты, условия реализации, методические и оценочные материалы.

В том же источнике образовательная программа определяется как «комплекс основных характеристик образования», включающий объем, содержание, планируемые результаты, организационно-педагогические условия, формы аттестации, учебный план, календарный учебный график, рабочие программы, оценочные и методические материалы [там же, с. 3]. Поэтому сохранение исторической памяти должно быть отражено не только в пояснительной записке, но и в логике модулей, распределении часов, видах деятельности, методах работы с источниками, критериях оценки исследовательских и проектных результатов.

При экспертной проверке историко-краеведческих программ предметом анализа должны становиться учебный план, календарный учебный график, рабочие программы, оценочные и методические материалы [там же, с. 3]. Если программа декларирует формирование исторической памяти, но не содержит инструментов оценки исторической грамотности обучающихся, ее воспитательный результат остается недоказанным. Если краеведческий блок не сопровождается методикой работы с источниками, архивами, музейными объектами и устными свидетельствами, освоение темы становится поверхностным.

Дополнительное образование, согласно анализируемым методическим требованиям, направлено на развитие творческих способностей, удовлетворение интеллектуальных, нравственных и иных потребностей, организацию свободного времени, адаптацию к жизни в обществе и профессиональную ориентацию [там же, с. 6]. Программы по сохранению исторической памяти должны соединять знаниевый, ценностный, деятельностный и социально-адаптационный компоненты: обучающийся узнает факты прошлого, осваивает способы исторического поиска, представляет результаты исследования и вступает в коммуникацию с местным сообществом, музеем, библиотекой, архивом, семьей и носителями памяти.

Таким образом, дополнительная программа по сохранению исторической памяти имеет двойную природу: она должна соответствовать юридически значимым требованиям к ДООП и одновременно обладать воспитательной спецификой исторического просвещения. Недостаток практики состоит в параллельном существовании этих логик: программа бывает формально правильно оформлена, но слабо связана с задачами исторической памяти, либо содержательно насыщена краеведческим материалом, но не отвечает требованиям к результатам и оценочным материалам. Научно-методический анализ должен учитывать обе стороны.

Историческое просвещение как содержательное ядро программ

Понятие исторического просвещения является ключевым для понимания содержания программ по сохранению исторической памяти. Е.Н. Дятлова определяет историческое просвещение в России как специально организованный педагогический процесс, направленный на создание условий для повышения уровня исторической памяти и сохранения традиционных духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей [5, с. 92]. Это определение переводит историческое просвещение из области информирования в область педагогически организованного процесса: программа должна не только сообщать сведения, но и создавать условия для их проверки, осмысления и соотнесения с личным и региональным опытом.

Также подчеркивается, что задачи сохранения исторической памяти, повышения исторической грамотности и совершенствования исторического образования возлагаются на систему образования, обладающую нормативными, исследовательскими, дидактическими, воспитательными и просветительскими ресурсами [там же, с. 94]. Дополнительное образование способно гибко соединять проектную деятельность, экскурсии, школьные музеи, поисковые отряды, семейные архивы, цифровые карты памяти, встречи с носителями опыта, работу с документами и локальной историей.

Рекомендации Е.Н. Дятловой позволяют рассматривать регионализацию, то есть познание истории, культуры и традиций родного края, как обязательное условие исторического просвещения [там же, с. 100]. Федеральные цели не отменяют региональной конкретики, а требуют ее педагогически обоснованного включения. Через историю се-

мьи, школы, города, памятного места, предприятия, трудовой или военной биографии обучающийся видит связь между общероссийской историей и собственным жизненным пространством.

Методически важна связка локального и общероссийского уровней. Если программа замыкается только на региональном материале, она теряет гражданско-идентификационный потенциал; если ограничивается общенациональными сюжетами, остается для ребенка внешней и абстрактной. Оптимальна траектория от личного и локального к региональному и общероссийскому: семейная память – история населенного пункта – история региона – история страны. В этом случае историческая память становится результатом исследовательского и ценностного присвоения прошлого.

Историко-краеведческий компонент: педагогический потенциал и нормативные дефициты

Пример программы «Историческое краеведение» показывает, как стратегическая задача сохранения исторической памяти переводится в практическую деятельность обучающихся. Программа основана на организации учебно-исследовательской деятельности школьников, включая поиск и анализ источников, участие в военно-поисковой работе, социологических опросах, изучение культуры родного края и охрану памятников истории и культуры [9, с. 4]. Ее логика важна тем, что память формируется через исследовательское и деятельностное включение, а не через пассивное восприятие готовой информации.

Цель данной программы сформулирована как обеспечение патриотического воспитания, интеллектуального и социокультурного развития обучающихся на основе интеграции исторического краеведения и других гуманитарных дисциплин, а также расширение и углубление знаний об историческом прошлом и современности края как неотъемлемой части Российской Федерации [там же]. Этот пример демонстрирует продуктивную связь локальной и общероссийской перспективы, однако нуждается в четкой диагностике результатов: качества исследования, умения анализировать источники, участия в сохранении памятных мест, публичного представления краеведческого материала, различения факта и интерпретации. В программе подчеркивается, что историческое краеведение является важной частью патриотического воспитания, способствует повышению общекультурного образовательного уровня, а яркие картины прошлого родного края воздействуют на чувства обучающихся и воспитывают патриотическое мировоззрение [там же, с. 7]. Эмоциональное воздействие прошлого является сильным ресурсом, но оно должно сочетаться с источниковой проверкой, критическим анализом, этикой памяти и пониманием сложности исторических процессов.

Практика ДГПУ им. В. Шаталова показывает, что историко-краеведческий компонент может реализовываться как формат межинституционального взаимодействия. 10 марта 2026 года в университете состоялся Республиканский научно-методический семинар «Краеведение как инструмент формирования исторической памяти в образовательном процессе», проведенный в смешанном формате на базе Военно-патриотического центра университета. Программа включала площадки «От малой родины к большому Отечеству», «Локальная история и историческая память» и «Историческое краеведение: современные методы, формы и инструменты популяризации краеведческого материала» [2]. Такой опыт показывает переход от нормативных установок к профессиональному обсуждению методик, кадрового сопровождения и образовательных результатов.

Еще один пример – виртуальная экскурсия по мемориальным местам Горловки в рамках проекта «Культура малой родины». Участники познакомились с памятными объектами города, посвященными Великой Отечественной войне; экскурсия была направлена на осмысление их значения для сохранения памяти о трагических и героических событиях [6]. Подобные форматы соединяют цифровую доступность, локальную историю и воспитательную коммуникацию, но результативны только тогда, когда включены в программу как этап исследовательской работы с последующей рефлексией.

В нормативно-правовой базе пока недостаточно разведены три уровня: историческое просвещение как государственная политика, историко-краеведческая деятельность как педагогическая практика и дополнительная программа как юридически оформленный образовательный документ. Поэтому педагог нередко самостоятельно связывает стратегические документы, методические рекомендации и конкретное содержание занятий. Такая ситуация повышает значимость экспертной оценки программ и единых критериев ее проведения.

Требования к педагогу дополнительного образования: от общей компетентности к специализированной историко-просветительской подготовке

Критический анализ источников показывает, что требования к педагогу дополнительного образования в сфере исторической памяти должны быть более специализированными, чем общие требования к ведению детского объединения. Педагог историко-краеведческой программы отвечает не только за передачу сведений о прошлом, но и за организацию среды, в которой ребенок учится исследовать, сравнивать, задавать вопросы, работать в группе и понимать ценность памяти. В должностных обязанностях педагога дополнительного образования подчеркивается необходимость выбора форм, средств и методов работы, использования современных образовательных технологий, организации самостоятельной, в том числе исследовательской деятельности обучающихся, связи обучения с практикой [10, с. 4]. Для программ по сохранению исторической памяти это означает источниковедческую, проектно-исследовательскую, коммуникативно-этическую и нормативно-методическую готовность: умение работать с документами, музейными предметами, устными свидетельствами и электронными архивами; организовывать поиск и публичное представление материала; проектировать программу в соответствии с требованиями ДООП.

В региональных методических рекомендациях обозначается необходимость обеспечить образовательные организации кадрами, необходимыми для реализации государственной политики в сфере патриотического воспитания, а также повысить квалификацию специалистов [3, с. 7]. Этот тезис выявляет проблему: нормативная база фиксирует кадровую потребность, но специализированные программы подготовки педагогов к работе с исторической памятью развиты неравномерно. Поэтому педагог может быть хорошим организатором проектной деятельности, но испытывать дефицит знаний в области источниковедения, музейной педагогики, медиаграмотности и критического анализа исторического контента.

Отдельное место занимает участие ветеранов и участников СВО в просветительской деятельности. В исследовании В.Н. Гурьянчик и Т.В. Макеевой проект «Педагогическая мастерская» рассматривается как инструмент социально-педагогического сопровождения ветеранов и участников СВО при подготовке к педагогической и просветительской деятельности с детьми и молодежью [4, с. 610]. Этот опыт показывает, что носитель личного исторического опыта не автоматически становится педагогическим субъектом: его участие требует методической подготовки, сопровождения педагогов и понимания границ между свидетельством, эмоциональным рассказом и образовательным результатом.

Проблемные зоны нормативно-методического регулирования

Проведенный анализ выявляет несколько устойчивых проблемных зон. Наиболее существенная связана с разрывом между ценностно-стратегическим и программно-методическим уровнями. Федеральные и региональные документы задают высокую нормативную планку, однако в реальных программах учреждений дополнительного образования она не всегда превращается в ясные цели, модули, задания и критерии результата. В результате программы могут воспроизводить правильную лексику – «историческая память», «патриотизм», «защита исторической правды», – но не обеспечивать деятельностного освоения соответствующих смыслов.

Не менее значима неопределенность результатов. В программах часто заявляется формирование уважения к историческому прошлому, гражданственности и патриотизма, но редко описывается, как педагог фиксирует динамику этих качеств. Для историко-краеведческой программы результатами могут быть знания, умения работать с источниками, готовность участвовать в охране памятников, способность создавать исследовательский продукт, навык публичного представления материала и критической оценки информации о прошлом. Эти результаты требуют специальных диагностических инструментов.

Еще один риск связан с подменой программы мероприятием. Гибкость дополнительного образования может привести к размыванию образовательной логики. Набор тематических событий способен быть ярким, но не обеспечивает постепенного усложнения содержания, преемственности, индивидуальной траектории, обратной связи и накопления результата. Поэтому программы по сохранению исторической памяти должны проектироваться как последовательная траектория: вводный модуль, источниковедческая подготовка, краеведческий поиск, проектная работа, публичная презентация и рефлексия.

Сложность представляет и региональный компонент. Сильная программа учитывает историю конкретного края, но не превращает ее в набор локальных сюжетов, оторванных от истории России. Историко-краеведческая составляющая наиболее эффективна тогда, когда показывает общность судьбы региона и страны, связь малой родины с общенациональными событиями, вклад конкретных людей и локальных сообществ в развитие государства.

Особого внимания требует информационная безопасность исторической памяти. В методических рекомендациях предлагается организовывать мероприятия, направленные на формирование критического отношения к недостоверной и искаженной информации о роли и месте России в мировой истории [3, с. 10]. В программах дополнительного образования этот блок должен стать обязательной частью содержания: обучающиеся должны учиться проверять источники, различать факт и интерпретацию, анализировать визуальные материалы, сопоставлять свидетельства и понимать механизмы фальсификации исторической памяти.

Экспертная модель анализа программ по сохранению исторической памяти

На основе проведенного исследования можно предложить экспертную модель анализа программ дополнительного образования по сохранению исторической памяти. Ее нормативный блок предполагает проверку соответствия программы Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» [11], Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года [8], Стратегии развития воспитания [13], требованиям к ДООП, санитарным нормам и документам о государственной политике в области исторического просвещения, патриотического воспитания и сохранения исторической памяти. Однако нормативный блок не должен сводиться к перечню документов: важно показать, какие положения учтены в целях, задачах, результатах и содержании программы.

Ценностно-содержательный блок позволяет оценить, раскрывает ли программа историческую память как основу гражданской идентичности, преемственности поколений и патриотического воспитания; присутствует ли связь локальной, региональной и общероссийской истории; обеспечена ли работа с достоверными источниками; предусмотрено ли противодействие искажению исторической информации. Деятельностный блок выявляет, является ли обучающийся субъектом историко-краеведческой деятельности или остается потребителем готовых сведений. Значимыми признаками выступают проектная, поисковая, исследовательская, экскурсионная, музейная, архивная и волонтерская составляющие.

Кадрово-методический блок связан с оценкой компетентности педагога и качества методических материалов. Для программ по сохранению исторической памяти важно наличие методик работы с источниками, возрастной адаптации сложного материала, организации дискуссии, публичной презентации результатов, взаимодействия с музеями, архивами, библиотеками, ветеранскими организациями и семьями обучающихся. Диагностический блок проверяет, оценивается ли не только факт участия ребенка в мероприятии, но и развитие его исторической грамотности, исследовательских умений, гражданской ответственности и способности критически воспринимать информацию о прошлом.

Такая модель переводит анализ из плоскости формального вопроса «на какие документы опирается программа?» в плоскость содержательного вопроса «как нормативные и ценностные требования превращаются в педагогический результат?». Именно этот переход должен стать основой научного и экспертного анализа программ по сохранению исторической памяти.

Заключение

Нормативно-правовая база программ дополнительного образования по сохранению исторической памяти представляет собой многоуровневую систему, включающую положения Конституции [7], стратегические документы, акты в области образования, исторического просвещения, патриотического воспитания, региональные методические рекомендации и локальные программы. Ее сильная сторона – закрепление ценностно-целевых ориентиров: защита исторической правды, сохранение памяти о защитниках Отечества, формирование общероссийской гражданской идентичности, противодействие фальсификации истории, воспитание уважения к историко-культурному наследию. Слабой стороной остается недостаточная педагогическая конкретизация этих ориентиров в структуре ДООП, требованиях к результатам, оценочным материалам, компетенциям педагога и механизмах включения историко-краеведческого компонента.

Критический анализ показывает, что программа дополнительного образования по сохранению исторической памяти должна быть не набором мероприятий, а полноценным образовательным документом, в котором стратегические цели государственной политики переведены в содержательные модули, виды деятельности, планируемые результаты, методические материалы и критерии оценки. Историко-краеведческая составляющая является продуктивным способом такого перевода, поскольку соединяет историю страны с историей семьи, школы, города, региона, памятного места и конкретного человеческого опыта. При этом краеведение должно быть источниково достоверным, исследовательски организованным и связанным с общероссийским историческим контекстом.

Опыт ДГПУ подтверждает, что эффективная модель сохранения исторической памяти строится на сочетании научно-методической работы, регионального краеведческого содержания, проектно-экскурсионных практик, цифровых форматов и подготовки педагогов к работе с историческими источниками и носителями памяти. Дальнейшая работа должна быть направлена на разработку экспертных критериев оценки программ, моделей подготовки педагогов и диагностических инструментов, позволяющих оценивать не только участие обучающихся в мероприятиях, но и реальные изменения в их исторической грамотности, гражданской идентичности и готовности к сохранению исторической памяти.

Литература

1. Барышков В.П., Вашурин А.Н., Величко Г.А., Кудряшов С.В., Мишина И.В. Защита исторической памяти как педагогическая основа организации воспитательной работы в вузах: монография / под общ. ред. Т.Н. Барковой. Санкт-Петербург, 2021. 224 с.

2. В ДГПУ им. В. Шаталова обсудили роль краеведения в формировании исторической памяти молодёжи // Официальный сайт ДГПУ им. В. Шаталова. 2026. URL: https://dgpu1949-dnr.ru/teachers/news/v-dgpu-im-v-shatalova-obsudili-rol-kraevedeniya-v-formirovanii-istoricheskoy-pamyati-molodyezhi-/

3. Грибцова Ю.В., Мерзлякова Е.В. Методические рекомендации по проведению образовательными организациями мероприятий, направленных на укрепление патриотизма, защиту исторической правды и сохранение исторической памяти. Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2025. 20 с.

4. 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. Т. 10. Вып. 5. С. 610–618. DOI: 10.30853/ped20250074.

5. Дятлова Е.Н. Историческое просвещение в системе общего образования: научные основы и образовательная практика // Человек и образование. 2025. № 1. С. 92–102. DOI: 10.54884/1815-7041-2025-82-1-92-102.

6. История в сердце города: экскурсия в рамках проекта «Культура малой родины» // Официальный сайт ДГПУ им. В. Шаталова. 2025. URL: https://dgpu1949-dnr.ru/students/news/istoriya-v-serdtse-goroda-ekskursiya-v-ramkakh-proekta-kultura-maloy-rodiny/

7. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. (с изменениями, одобренными в ходе

общероссийского голосования 1 июля 2020 г.). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/

8. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 г. № 678-р. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403709682/?ysclid=mr6ij3thje651113224

9. Логвиненко О.Г. Дополнительная общеобразовательная (общеразвивающая) программа туристско-краеведческой направленности «Историческое краеведение». Борисовка, 2021. 57 с.

10. Настольная книга педагога дополнительного образования. В помощь начинающему педагогу. 36 с. URL: https://scool17sv.edusev.ru/activity/eduprogram/advanced/142381/method/doc/1817461

11. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=mr6idw4e1s585399374

12. Обзор.НЦПТИ. Проблемы исторической памяти о Великой Отечественной войне. 2022. № 2 (29). 94 с.

13. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2030 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 августа 2024 г. № 2233-р. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/409496275/?ysclid=mr6iqwi71z316915071

14. Требования к дополнительным общеобразовательным общеразвивающим программам и методические рекомендации по их применению. 32 с. URL: https://edu.pkgo.ru/sites/default/files/2022-05/Методические%20рекомендации%20по%20ДООП.pdf?ysclid=mr6hk4qape234359827

15. Указ Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401325792/?ysclid=mr6ivrdz2a812078202

16. Указ Президента Российской Федерации от 8 мая 2024 г. № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408897564/?ysclid=mr6ix5c6tm308588598

Regulatory and legal foundations of supplementary education programs for preserving historical memory: a critical analysis of federal and regional requirements

Vasilyeva G.A., Rochnyak E.V.

Shatalov Donetsk State Pedagogical University

The purpose of the study is to critically analyze the regulatory and legal bases for supplementary education programs aimed at preserving historical memory, protecting historical truth and developing the historical and local history component of educational work. The methodology includes normative and substantive analysis, comparative pedagogical analysis, axiological and systemic approaches. The results show that the current regulatory framework sets a high value-target framework, but does not sufficiently operationalize requirements for content, outcome assessment, teacher qualifications and mechanisms for including the historical and local history component. It is proved that critical analysis should determine how strategic goals of public policy are translated into measurable results, educational modules, forms of activity and program quality criteria. The prospects of the research are related to the development of an expert model for evaluating supplementary general education programs for the preservation of historical memory.

Keywords: historical memory, historical education, supplementary education, supplementary general education program, historical and local history activities, patriotic education, supplementary education teacher.

References

1. Baryshkov V.P., Vashurin A.N., Velichko G.A., Kudryashov S.V., Mishina I.V. Protection of historical memory as a pedagogical basis for organizing educational work in universities: monograph / ed. by T.N. Barkova. St. Petersburg, 2021. 224 p. (In Russ.).
2. Concept for the Development of Supplementary Education for Children until 2030: Order of the Government of the Russian Federation No. 678-r of March 31, 2022. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/403709682/?ysclid=mr6ij3thje651113224 (In Russ.).
3. Constitution of the Russian Federation: adopted by popular vote on December 12, 1993 (with amendments approved during the nationwide vote on July 1, 2020). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (In Russ.).
4. Decree of the President of the Russian Federation No. 314 of May 8, 2024 “On Approval of the Fundamentals of State Policy of the Russian Federation in the Field of Historical Education”. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408897564/?ysclid=mr6ix5c6tm308588598 (In Russ.).
5. Decree of the President of the Russian Federation No. 400 of July 2, 2021 “On the National Security Strategy of the Russian Federation”. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401325792/?ysclid=mr6ivrdz2a812078202 (In Russ.).
6. Dyatlova E.N. History education in the general education system: scientific foundations and educational practice // Man and Education. 2025. No. 1. pp. 92–102. DOI: 10.54884/1815-7041-2025-82-1-92-102. (In Russ.).
7. Gribtsova Yu.V., Merzlyakova E.V. Methodological recommendations for educational organizations on activities aimed at strengthening patriotism, protecting historical truth and preserving historical memory. Lipetsk: Institute for Education Development of the Lipetsk Region, 2025. 20 p. (In Russ.).
8. Guryanchik V.N., Makeeva T.V. Socio-pedagogical support of veterans and participants of the Special Military Operation in educational activities with children and youth (based on the example of the “Pedagogical Workshop” project) // Pedagogy. Theory & Practice. 2025. Vol. 10. Issue 5. pp. 610–618. DOI: 10.30853/ped20250074. (In Russ.).
9. Handbook for a supplementary education teacher. To help a novice teacher. 36 p. URL: https://scool17sv.edusev.ru/activity/eduprogram/advanced/142381/method/doc/1817461 (In Russ.).
10. History in the heart of the city: an excursion within the project “Culture of the small homeland” // Official website of Shatalov Donetsk State Pedagogical University. 2025. URL: https://dgpu1949-dnr.ru/students/news/istoriya-v-serdtse-goroda-ekskursiya-v-ramkakh-proekta-kultura-maloy-rodiny/ (In Russ.).
11. Logvinenko O.G. Supplementary general developmental program of tourist and local history orientation “Historical Local Studies”. Borisovka, 2021. 57 p. (In Russ.).
12. On Education in the Russian Federation: Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=mr6idw4e1s585399374 (In Russ.).
13. Requirements for supplementary general developmental programs and methodological recommendations for their application. 32 p. URL: https://edu.pkgo.ru/sites/default/files/2022-05/Методические%20рекомендации%20по%20ДООП.pdf?ysclid=mr6hk4qape234359827 (In Russ.).
14. Review of the National Center for Information Counteraction to Terrorism and Extremism. Problems of historical memory of the Great Patriotic War. 2022. No. 2 (29). 94 p. (In Russ.).
15. Shatalov Donetsk State Pedagogical University discussed the role of local history in shaping young people’s historical memory // Official website of Shatalov Donetsk State Pedagogical University. 2026. URL: https://dgpu1949-dnr.ru/teachers/news/v-dgpu-im-v-shatalova-obsudili-rol-kraevedeniya-v-formirovanii-istoricheskoy-pamyati-molodyezhi-/ (In Russ.).
16. Strategy for the Development of Education in the Russian Federation for the period up to 2030: Order of the Government of the Russian Federation No. 2233-r of August 17, 2024. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/409496275/?ysclid=mr6iqwi71z316915071 (In Russ.).

Возможности дополнительного образования в снижении агрессивности подростков

Егорова Елена Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры государственного, муниципального и социального управления, РГПУ им. А.И.Герцена, eg1702@yandex.ru

Рязанская Милена Андреевна
студент направления «Педагогическое образование», РГПУ им. А.И.Герцена mils004@mail.ru

Ерома Марина Владимировна
кандидат педагогических наук заместитель директора по учебно- методической работе, СТК им. Мосина, umr@stkmosina.ru

В статье рассматриваются результаты исследования уровня агрессивности студентов «СТК им. С. И. Мосина» по методике А. Басс и А. Дарки. Результаты исследования позволили выяснить основную причину агрессивного поведения обучающихся – враждебность и недоверие к педагогическому сообществу, которые выступают барьером к построению эффективных социальных связей внутри студенческих групп. Наблюдение и анализ поведения учебных групп колледжа проводился студентами в рамках педагогической практики. Анализ результатов анкетирования помог авторам вывести основополагающие рекомендации по организации учебного процесса для снижения проявлений агрессивных реакций.
Ключевые слова: подростки, общество, современность, проблемы, физиология, психика, конфликтность, поведение, отчуждение, агрессия, агрессивность, враждебность, успеваемость, эксперимент, группа.

Введение. В настоящее время проблема деструктивного, а нередко и агрессивного поведения подростков является чрезвычайно актуальной. Стремительные изменения в обществе, увеличивающийся с каждым днем информационный поток, стрессовые события мирового масштаба, влияние Интернета и компьютерных игр на фоне возрастных особенностей физиологического и психологического созревания являются факторами неадекватного решения подростками собственных проблем [3, с.39].

Стереотипы (греч., от «stereos» - твердый, и «typos» - отпечаток) поведения, базируются на моральных установках. Будучи усвоены в подростковом возрасте, они предопределяют закономерности личностного общения, что играет определяющую роль в процессе социализации. Неумение подростка контролировать свои эмоции приводит к выбору такого средства психологической самозащиты как агрессивное поведение. Это может привести к отчуждению подростка в коллективе, и, как следствие – к закреплению устойчивой деструктивной поведенческой модели.

В подобной ситуации подросток попадает в сложную психологическую ситуацию, которая приводит к утрате взаимопонимания с родителями, учителями, сверстниками, препятствует усвоению учебного материала в школе,

где учебные занятия регламентированы по времени и применяемыми методами обучения (в соответствии с Федеральным государственным общеобразовательным стандартом).

Учитель школы вследствие большой загруженности далеко не всегда может уделить попавшему в тупиковую психологическую ситуацию подростку индивидуальное внимание. Оказывать подобного рода поддержку старшеклассникам призвана система дополнительного образования, которая занимает все более значимое место в современном образовательном процессе. Во-первых, подросток идет туда в соответствии со своими творческими склонностями, во-вторых, педагоги, работающие в данной сфере, располагают определенной свободой в выборе путей и методов работы с каждым учеником.

Цель исследования – изучение путей преодоления агрессивного поведения подростков посредством привлечения их к занятиям в сфере дополнительного образования.

Обзор литературы

Рассмотрение проблемы подростковой агрессии необходимо начать с терминологии – определения понятий агрессии и агрессивности. Данные понятия представляются достаточно схожими, однако имеют различие в своей сущности и проявлении.

Проблема агрессии являлась предметом исследований таких ученых, как А. Бандура, Л. Берковиц, Р. Бэрон, П.А.Ковалев, Д. Коннор, К.С. Лебединская, Н.Д. Левитов, Ю.Б. Можгинский,А. Налчаджян, А. Патерсон, М.М. Райская, А.А. Реан, Д. Ричардсон,Л.М. Семенюк, И.А. Фурманов, О.И. Шляхтина и др.

Агрессия – «мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам (правилам) сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт» [7, с.16] .

Определению явлений, характеризующих агрессивное поведение посвящены работы А. Басса, В.В.Знакова, Н.Д. Левитова, Т.Г. Румянцевой, В.Г. Степанова, Э. Фромма; причины, вызывающие агрессивное поведение, среди которых выделяются биологические, обусловленные наследственностью, проанализированы в исследованиях К.Лоренца, З.Фрейда и др.; А. Бандура, А..А. Реан. Т.Г. Румянцева, Г. Селье изучали социальные агрессивные проявления, обусловленные общественными причинами; в трудах Л.В. Выготского, Л.С. Семенюка, Д.И. Фельдштейна, Т.П. Смирновой, О.П. Рожкова и др. освящаются методы профилактики и коррекции агрессивного поведения.

Авторы определяют *агрессивность* как «готовность, предрасположенность к агрессивному поведению, которая отличается деструктивными тенденциями, как правило, в области субъект-субъектных отношений, а также подвержена изменениям под влиянием социума» [8, с.83]. Таким образом, целесообразно рассматривать агрессивное поведение не как статичное свойство личности, а как явление, проявляющееся под воздействием определенной социальной среды и внешних факторов.

Рассмотрим основные причины агрессивного поведения подростков:

1. Физиологический фактор. У подростков кардинально перестраивается гормональная система, меняется внешний облик, а также происходят другие физиологические изменения, которые, с одной стороны, могут приводить к эмоциональной нестабильности, а с другой стороны — к психологическим проблемам, связанным с восприятием своего нового телесного облика.

2. Психологический фактор. У подростков появляется ощущение взрослости, формируется потребность в самостоятельности, в поиске себя, утверждении своей жизненной позиции и своего места в социуме. Отсюда – юношеский максимализм, закомплексованность, желание по-новому выстраивать коммуникации с другими людьми, что нередко сопровождается развитием внутренних конфликтов, эмоциональной нестабильностью, невротическими проявлениями и агрессивностью.

3. Средовой фактор. Агрессивность подростков во многом связана с той средой, в которой живет подросток. Наиболее сильное влияние на развитие подростка оказывает система семьи, которая в последнее время переживает серьезную трансформацию. Феномен семейного отчуждения все сильнее волнует педагогов, психологов, культурологов. Во многом он предопределен тем, что, родители и подростки преследуют разные жизненные цели, следуют различным моральным установкам. Каждый член семьи (зачастую неполной) в наши дни предельно перегружен, живет своей жизнью, преследует собственные интересы, вследствие чего утрачивается потребность в личностном общении, в поддержании семейных традиций. Причины, по которым подростки стремятся дистанцироваться от своих близких сложны и требуют всестороннего осмысления.

Подростковый период часто связан с кризисными состояниями, возникающими в результате социальных, психологических и биологических процессов, свидетелями которых они являются, но которые не способны осмыслить. Закономерно, что именно в подростковом возрасте старшеклассник начинает отвергать авторитет взрослого, акцент внимания смещается на принятие индивида, предпочтительно лидера его референтной группы. Для этого подросток перенимает нормы и социальные установки своих сверстников-кумиров. При условии попадания в неблагополучную социальную среду, где отсутствует мотивация к учебе, поощряются вызывающие поступки, эпатаж и агрессивное поведение как норма или форма протеста, подросток перенимает их установки и адаптируется.

Нередко подростки обращаются к сленгу, к нецензурным выражениям, и даже физическим агрессивным проявлениям, чтобы не выделяться среди своего круга, не стать изгоем или поводом для насмешек. На это обращал внимание еще академик Лихачев: «А если окружающая среда не позволяет? А если интеллигентность сделает его «белой вороной» среди его сослуживцев, друзей, родных, будет просто мешать его сближению с другими людьми?» [6] . Важно задуматься, что может современная система образования противопоставить подобным опасным тенденциям в условиях предельно обострившейся современной ситуации.

Материалы и методы

Для более глубокого понимания исследуемой проблемы было проведено исследование уровня агрессивности подростков в группах 1-го курса СТК им. С. И. Мосина.

Теоретические методы: изучение и анализ зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературы, рассматривающей особенности агрессивного поведения подростков, синтез и систематизация знаний по проблеме исследования.

Эмпирические методы: наблюдение за поведением студентов во время образовательного процесса, опрос, беседа, констатирующий эксперимент, качественный и количественный анализ результатов, диагностические методики, направленные на выявление причин агрессивного поведения подростков.

В качестве диагностического инструментария был выбран опросник исследования уровня агрессивности авторов А. Басс и А. Дарки [11]. Выбор этой методики обоснован тем, что она использует широкую классификацию видов проявлений агрессивных реакций, разделяет по смысловым параметрам враждебность и агрессию. Исходя из сделанных учеными выводов, враждебность можно трактовать как комплексное состояния недоверия, настороженности и ожидания угрозы со стороны общества или коллектива, в то время как агрессию можно рассматривать как конкретные негативные реакции, проявляемые индивидом. «Предложенной А. Бассом классификацией и в настоящее время пользуются многие психологи и социологи, поскольку данная классификация все еще не потеряла своей актуальности» [1, с.39].

Названная методика состоит из 75 вопросов, а интерпретация разделяет их по группам, которые определяют присутствие у обучающегося того или иного вида агрессивной реакции. Всего исследование прошли 39 студентов первого курса, данные интерпретации результатов представлены в виде таблиц по исследованным группам.

Актуальность исследования обусловлена продолжительным наблюдением за поведением групп в условиях образовательного процесса. По результатам наблюдения выяснилось, что исследуемая группа имеет напряженные отношения как внутригрупповые, так и внегрупповые, не склонна к сотрудничеству с педагогическим составом и организаторами эксперимента, не обладает навыками командной работы, более того, при вынужденном выполнении совместного задания участники команд провоцируют конфликты. Следует учитывать, что студенты проходят через стадию взросления, которая характерна психоэмоциональными, социальными и биологическими изменениями индивида, что, в свою очередь, влияет на их самоощущение в коллективе и межличностных отношениях, а также на эмоциональную стабильность.

Также было замечено, что в результате проблемных отношений в коллективе страдает психологический климат группы, многие одногруппники не просто не общаются за пределами образовательного учреждения, но и не хотят видеть друг друга в своем окружении даже на уроках. Это влияет не только на настроение и психологическую безопасность обучающихся, но и на результативность образовательного процесса. Вследствие напряженных отношений в группе, у обучающихся снижается мотивация к качественному обучению и пребыванию в учреждении, страдает их успеваемость, взаимоотношения с преподавателями.

До начала исследования при наблюдении за коллективом была выдвинута *гипотеза* о том, что *агрессивное поведение студентов в образовательном процессе обусловлено высокой агрессивностью обучающихся – деструктивными тенденциями личности в субъект-субъектных отношениях.*

После обработки результатов опроса удалось выявить следующие количественные результаты, представленные в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Результаты обучающихся по значению индекса враждебности

Количество человек	Количество баллов
11/28%	0-6 баллов
12/31%	7-9 баллов
15/38%	10-14 баллов
1/3%	15 и более

Таблица 2

Результаты обучающихся по значению индекса агрессивности

Количество человек	Количество баллов
6/15%	Менее 11 баллов
29/74%	11-21 баллов
4/10%	22 и более

Исследование показало неожиданные результаты, гипотеза о причинах агрессивного поведения не подтвердилась. Основными видами реакций, по которым наблюдаются высокие показатели, оказались:

- вина (16 чел. набрали 6 и более баллов из 9),
- обида (12 чел. набрали 5 и более баллов из 8) и
- физическая агрессия (15 чел. набрали 7 и более баллов из 10).

Также методика предлагает рассчитать индекс враждебности и индекс агрессивности. Всего у 4 человек индекс агрессивности является выше нормального значения (21 балл), в то время как индекс враждебности превышен у 28 человек. Результаты исследования позволяют сформулировать следующие основные выводы:

- агрессивные реакции чаще всего проявляются физически при негативной самооценке подростка (психологическая установка у обучающегося, что он плохой человек);

- проблема агрессивного поведения обучающихся в группе лежит в недоверии и враждебном настрое по отношению друг к другу;

- необходимо нивелировать не внешние проявления агрессии, а внутренний настрой обучающихся, работать над установлением позитивных отношений между одногруппниками.

Работа с подростковой агрессией требует комплексного и всестороннего подхода, включающего в себя индивидуальную, групповую, семейную работу (по возможности) и поведенческую терапию, предполагающую работу педагога и психолога над воспитанием у подростков навыков саморегуляции, эмоциональным самовыражением, нравственными и личностными установками, эмпатией. Можно вывести основные направления работы:

- Необходимо формировать и развивать способность обучающихся к эмпатии;

- Важно обучать подростков навыкам саморегуляции. К этому относится не только навыки самоконтроля в ситуации, провоцирующей агрессию, а также управляемое выражение своих эмоций – гнева, разочарования, бессилия и т.д., формирование навыков распознавания источника своих эмоций и их направленности.

- Обучающимся нужно разъяснить и предоставить возможность выразить свои эмоции безопасным способом (через спорт, специальные психологические методики наподобие «говорящего стула» - некоего внутреннего диалога и т.д.).

Овчарова Р.В. предлагает строить психокоррекционную работу агрессивного поведения с учетом уровней агрессии (см. таблица 3) [9].

Таблица 3
Уровни агрессивного поведения

Название уровня	**Характеристика и стратегии поведения педагога**
Первый уровень	Переживания эмоционально-негативных состояний, эмоции гнева, ярости, раздражения. Обучать агрессивных подростков формам саморегуляции и контроля своего поведения
Второй уровень:	Необходимы изменения установок во взаимодействии и общении, для этого предлагается планомерно и систематически разбирать проблему, вызывающую дистресс, дистанцирование от нее с последующей переоценкой, формирование психологической поддержки в кризисных ситуациях.
Третий уровень:	Формирование осознанной необходимости изменения стиля поведения путем всесторонней работы с подростком.

Педагогу необходимо включить в образовательный процесс корректирующую работу, которая будет помогать обучающимся выражать свои эмоции, принимать и осознавать свои чувства, развивать эмпатию и конструировать правильные паттерны поведения и проявления реакций на ситуации, вызывающие стресс. Для проведения грамотной и эффективной работы следует учитывать ряд условий: подростки не могут контролировать свои эмоции и их проявление; у них отсутствует разнообразие реакций; недостаточно развита эмпатия; занижен уровень самооценки. Эти факторы приводит к неадекватности самоощущения.

Из проведенного исследования и наблюдения за группами можно вывести несколько основных правил, соблюдение которых поможет педагогу сохранять стабильное состояние обучающихся, что воспрепятствует проявлениям негативных эмоциональных реакций:

- не создавать ситуаций соревновательного характера: если обучающиеся работают индивидуально, а тем более в группах, соперничество может стать причиной конфликтов как между командами, так и внутри групп, это прямое провоцирование агрессивного поведения;

- оказывать моральную положительную поддержку всем обучающимся: похвала – великий стимул. Не создавать ощущения превосходства одних над другими: те подростки, которые окажутся в уязвимом положении, могут стать жертвами агрессивных реакций, либо же их разочарование в себе перейдет в проявление агрессии или самоагрессии;

- использовать индивидуальный подход: подростки, особенно мужского пола, относятся к психолого-педагогическим практикам достаточно скептично, не доверяют специалистам или не считают это важным, руководствуясь установкой, что с ними все «нормально». Необходимо найти доброжелательный подход к каждому обучающемуся и наладить контакт и доверие для продуктивной работы;

- устанавливать эмоциональный контакт между обучающимися: как показало исследование, проблема может заключаться не столько в деструктивных тенденциях личности, сколько в недоверии и ощущении угрозы со стороны окружающих. Задача педагога – заинтересовать каждого, помочь группе прийти к ощущению безопасности общения друг с другом и развить чувство доверия. Это может достигаться с помощью различных форм групповой работы, специальных тренингов, психологических игр, создания ситуаций выражения своего «я» (при положительной динамике работы с группой).

Все названные формы работы можно эффективно реализовывать в рамках дополнительного образования и непременно на добровольной основе, что предполагает определенный подготовительный этап работы, в который желательно включить команду из педагогов, психологов и др. Также весьма эффективными могут быть работа в рамках социального партнерства с другими социальными сферами – спортивными заведениями, театром, музыкальной эстрадой, рекламой и пр.

Образовательный процесс в системе дополнительного образования детей строится в парадигме развивающего образования, обеспечивая информационную, обучающую, воспитывающую, развивающую, социализирующую, релаксационную функции [5].

Дополнительное образование детей обладает значимыми для профилактики агрессивного поведения социально-педагогическими особенностями:

1. Добровольность, опирающаяся только на интерес подростка, его личную заинтересованность.

2. Охват широкого круга сфер творческой деятельности человека, не ограниченный образовательными стандартами.

3. Ориентация на личную мотивацию и профессиональное самоопределение.

4. Личностно-деятельностный характер взаимодействия.

7. Компенсация недостатков семейного воспитания и основного образования.

8. Альтернативные возможности для образовательных и социальных достижений, в том числе таких категорий, как дети с особенностями в развитии, дети в трудной жизненной ситуации.

9. Сохранения у подростка «права на ошибку», создания «ситуации успеха».

Возможности социальной среды в профилактике агрессивного поведения могут раскрыться только благодаря системной и последовательной организации деятельности, альтернативной неадекватному поведению. Эта форма работы связана с представлениями о заместительном эффекте отклоняющегося поведения. Такими формами активности являются: *творческая деятельность; познание; физический труд; спорт и испытание себя; общение и дружба.*

Гибкость дополнительного образования детей как открытой социальной системы позволяет обеспечить условия для формирования как лидерских, так и командных качеств, социальных компетенций и мотивации для развития творческих способностей в различных направленностях, избранных ими самими или с помощью взрослого.

Педагог дополнительного образования имеет широкий спектр возможностей для реализации специальных тренингов, занятий или их элементов в образовательном процессе [10]. Работу с агрессией можно реализовывать как в форме отдельных занятий, так и адаптировать ее под программу, созданную в соответствии со специальной направленностью дополнительного образования. Разработка подобных программ сегодня насущно необходима.

В учреждениях дополнительного образования внедряются социально-педагогические модели деятельности, поскольку традиции, стиль и методы работы этих организаций в современных кризисных условиях должны максимально учитывать особенности социума. Следствием этого является накопление детьми опыта гражданского поведения, основ демократической культуры, базирующейся на высокой самоценности личности, нацеленной на осознанный выбор профессии; мотивированной на получение квалифицированной помощи

от родителей, педагогов, друзей и сверстников по различным аспектам социальной жизни.

Литература

1. Бекоева М.И., Кобесашвили Н.Л., Лолаева Д.Т. Инновационные технологии профилактики девиантного поведения подростков: монография. – Ульяновск: Зебра, 2022. – 69 с. ISBN 978-5-6048051-0-7 Текст: электронный // Elibrary [сайт]. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49935736_26497018.pdf (дата обращения: 10.04.2025) – Режим доступа: для авториз. польз. С. 39
2. Булаев, Д.Ю. К вопросу об агрессивности подростков: теоретический обзор// Казанский педагогический журнал. 2023. Т. 29 (4), 9-29. https://doi.org/10.11621/KPJ-23-102
3. Буртешова, А.Б. Психология подросткового возраста и анализ проявления агрессии подростков// Экономика и социум, 2022, (1–2), 556−561.
4. Давыдова, Л. Н. Особенности проявления агрессивного поведения подростков во внеурочной командно-игровой деятельности / Л. Н. Давыдова, К. Н. Фирсов. – DOI 10.15507/1991-9468.098.024.202001.144-158 // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24, № 1. – С. 144–158
5. Дополнительное образование: менеджмент образовательных услуг : учебник / под редакцией А. П. Панфиловой, П. А. Бавиной. — Москва : Проспект, 2018. — 432 с. — ISBN 978-5-392-21909-4. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: https://e.lanbook.com/book/150649 (дата обращения: 04.06.2025). — Режим доступа: для авториз. пользователей.
6. Лихачев Д. С. Письмо двенадцатое. Человек должен быть интеллигентен [Электронный ресурс] / Д. С. Лихачев // Письма о добром. URL: https://www.livelib.ru/book/152899/readpart-pisma-o-dobrom-i-prekrasnom-dmitrij-lihachev/~8 (дата обращения: 15.01.2025).
7. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь, – 3-е изд. доп. и перераб. – Прайм-Еврознак, 2002. – 632 с. — ISBN 978-5-938-7823-27. — Текст : электронный // Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации. — URL: https://spbguga.ru/files/03-5-01-005.pdf (дата обращения: 27.03.2025). — Режим доступа: свободный. С. 16
8. Михайлова, О. Б. Агрессивность личности: основные подходы и перспективы в изучении / О. Б. Михайлова, С. М. Сафи, А. В. Шептура // Мир науки. – 2017. – Т. 5, № 6. – С. 83. – EDN YRRUSV.
9. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования : учебник для вузов / Р. В. Овчарова. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 465 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-14810-7. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: https://urait.ru/bcode/567307 (дата обращения: 26.04.2025). – Режим доступа: для авториз. польз.
10. Система 4К: коммуникация, критическое мышление, креативность, командная работа : учебно-практическое пособие / Е. Н. Агапова, П. А. Бавина, А. П. Панфилова [и др.] ; под редакцией А. П. Панфиловой, С. М. Сычёвой. — Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. — 252 с. — ISBN 978-5-8064-3179-1. — Текст : электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : [сайт]. — URL: https://www.iprbookshop.ru/131824.html (дата обращения: 29.03.2025). — Режим доступа: для авторизир. пользователей
11. Хван А. А., Зайцев Ю. А., Кузнецова Ю. А. Стандартизированный опросник измерения агрессивных и враждебных реакций А. Басса и А. Дарки (методические рекомендации). Кемерово: КГПА, 2005. – Текст: электронный. – URL: https://www.nekrasovspb.ru/doc/18bassdarki%D0%B8.pdf (дата обращения: 18.12.2024). Режим доступа: свободный.

Possibilities of additional education in reducing aggressiveness in adolescents

Egorova E.V., Ryazanskaya M.A., Eroma M.V.

Herzen State Pedagogical University of the Russian Federation, Mosin State Technical University of the Russian Federation

The relevance of the article is based on the significance of the peculiarities of aggressive behavior manifestations in adolescents for the formation of aggressive behavior self-control skills and their insufficient research in the field of additional education. The complex nature of aggression is emphasized, and its dependence on many multilevel factors. The important role of the family, primarily, parents, both in provoking aggressive behavior in teenagers, and in its prevention and correction, is highlighted.

The article discusses the research results of aggression levels in the S. I. Mosin STC students according to the methodology of A. Bass and A. Darkey. The research results allowed to find out the main causes of students' aggressive behavior – hostility and distrust toward the pedagogical community, which act as a barrier to building effective social relations within student groups. Observation and analysis of the behavior of college study groups was conducted by university students within the framework of their pedagogical practice. The analysis of questionnaire results helped the authors to derive fundamental recommendations for the educational process organization to reduce manifestations of aggressive reactions. The authors demonstrate the possibilities of additional education for children to reduce aggressiveness, as well as for prevention of aggressive behavior.

Keywords: adolescents, society, modernity, problems, physiology, psyche, conflict, behavior, alienation, aggression, aggressiveness, hostility, academic performance, experiment, group.

References

1. Bekoeva M.I., Kobesashvili N.L., Lolaeva D.T. Innovative technologies for the prevention of deviant behavior in adolescents: monograph. - Ulyanovsk: Zebra, 2022. - 69 p. ISBN 978-5-6048051-0-7 Text: electronic // Elibrary [site]. - URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_49935736_26497018.pdf (accessed: 10.04.2025) - Access mode: for authorized users. P. 39
2. Bulaev, D.Yu. On the issue of adolescent aggressiveness: a theoretical review // Kazan Pedagogical Journal. 2023. Vol. 29 (4), 9-29. https://doi.org/10.11621/KPJ-23-102
3. Burteshova, A.B. Psychology of adolescence and analysis of adolescent aggression// Economy and Society, 2022, (1–2), 556–561.
4. Davydova, L.N. Features of the manifestation of aggressive behavior of adolescents in extracurricular team-game activities / L.N. Davydova, K.N. Firsov. – DOI 10.15507/1991-9468.098.024.202001.144-158 // Integration of education. – 2020. – Vol. 24, No. 1. – P. 144–158
5. Additional education: management of educational services: textbook / edited by A.P. Panfilova, P.A. Bavina. — Moscow: Prospect, 2018. — 432 p. — ISBN 978-5-392-21909-4. — Text: electronic // Lan: electronic library system. — URL: https://e.lanbook.com/book/150649 (accessed: 04.06.2025). — Access mode: for authorized users.
6. Likhachev D. S. Letter Twelve. A Person Must Be Intelligent [Electronic resource] / D. S. Likhachev // Letters about the Good. URL: https://www.livelib.ru/book/152899/readpart-pisma-o-dobrom-i-prekrasnom-dmitrij-lihachev/~8 (accessed: 15.01.2025).
7. Meshcheryakov B. G., Zinchenko V. P. Large Psychological Dictionary, 3rd ed. supplemented and revised. – Prime-Euroznak, 2002. – 632 p. — ISBN 978-5-938-7823-27. — Text: electronic // St. Petersburg State University of Civil Aviation. — URL: https://spbguga.ru/files/03-5-01-005.pdf (date of access: 03/27/2025). — Access mode: free. P. 16
8. Mikhailova, O. B. Personality aggressiveness: main approaches and prospects in study / O. B. Mikhailova, S. M. Safi, A. V. Sheptura // World of science. – 2017. – Vol. 5, No. 6. – P. 83. – EDN YRRUSV.
9. Ovcharova, R. V. Practical Psychology of Education: a textbook for universities / R. V. Ovcharova. - Moscow: Yurait Publishing House, 2025. - 465 p. - (Higher education). - ISBN 978-5-534-14810-7. - Text: electronic // Yurait Educational Platform [website]. - URL: https://urait.ru/bcode/567307 (accessed: 04/26/2025). - Access mode: for authorized users.
10. The 4K System: Communication, Critical Thinking, Creativity, Teamwork: a teaching aid / E. N. Agapova, P. A. Bavina, A. P. Panfilova [et al.]; edited by A. P. Panfilova, S. M. Sycheva. — St. Petersburg: A. I. Herzen State Pedagogical Univ. Publishing House, 2022. — 252 p. — ISBN 978-5-8064-3179-1. — Text: electronic // Digital educational resource IPR SMART: [site]. — URL: https://www.iprbookshop.ru/131824.html (accessed: 03/29/2025). — Access mode: for authorized. users
11. Khvan A. A., Zaitsev Yu. A., Kuznetsova Yu. A. Standardized questionnaire for measuring aggressive and hostile reactions by A. Bass and A. Darki (methodological recommendations). Kemerovo: KSPA, 2005. – Text: electronic. – URL: https://www.nekrasovspb.ru/doc/18bassdarki%D0%B8.pdf (date of access: 18.12.2024). Access mode: free.

Инновационные модели управления международными школами в условиях сочетания глобальных стандартов и локальных ценностей

Султанмуратов Амирбек
CEO, Light Group of Schools Nairobi, amirbek.s@lightpulseusa.com

Статья разбирает инновационные модели управления международными школами, которым приходится совмещать глобальные образовательные стандарты и локальные культурные ценности. Работа построена как систематический аналитический обзор и концептуальный синтез научных публикаций по международному школьному управлению, межкультурному лидерству, педагогической автономии, культурно-чувствительным практикам и адаптивным моделям образовательной среды. Анализ исследований и управленческой практики Light Group of Schools показывает, что устойчивость международной школы держится на способности системы управления согласовать международные требования, локальный культурный контекст и взаимодействие внутри школьного сообщества. Международная школа перестает быть только академической организацией и работает как адаптивная образовательная среда, где координируются культурные, организационные и образовательные ожидания. Автор предлагает модель адаптивного межкультурного управления, которая сводит международные академические стандарты, локальные ценности, партнерское взаимодействие, педагогическую автономию и механизмы внутренней координации школьной среды. Эффективность международной школы в такой логике складывается из согласования глобального и локального уровней внутри единой управленческой системы.

Ключевые слова: международные школы, образовательный менеджмент, межкультурное управление, глобальные образовательные стандарты, локальные ценности, педагогическая автономия, партнерское взаимодействие.

Введение

Международное образование за последние десятилетия выросло в одну из самых подвижных частей мировой образовательной системы. Глобальная мобильность населения, рост мультикультурных сообществ и транснациональные образовательные сети расширили роль международных школ [4]. Такая школа сегодня готовит академически, выстраивает межкультурное взаимодействие, формирует глобальные компетенции и помогает ученикам адаптироваться социально. При этом ей все чаще приходится совмещать глобальные стандарты с местными культурными и социальными особенностями. Если игнорировать локальный контекст, образовательная среда теряет устойчивость, а связь школы с сообществом слабеет.

Унифицированные модели управления международными школами в культурно разнородной среде теряют эффективность [13]. Когда международные стандарты внедряют формально, без учета локальной специфики, возникают организационные противоречия, а интернационализация становится декларативной: культурное разнообразие остается на бумаге. Поэтому на первый план выходят модели, опирающиеся на культурную чувствительность, адаптивное лидерство, партнерскую школьную культуру и участие педагогов в развитии школы. Технократическое управление уступает место более гибкому межкультурному, в котором международная школа рассматривается как адаптивная образовательная экосистема. Исследований по международному образованию много, но моделей, которые системно согласуют международные стандарты и локальные культурные ценности внутри одной школьной среды, пока недостает.

Этот переход хорошо виден в управленческой модели Light Group of Schools. Школа выстраивает систему управления, где глобальные академические требования согласованы с местными ценностями, практическими жизненными навыками и участием семьи, педагогов и учащихся, а не просто накладывает международную программу на локальный контекст. В основе подхода ученико-центрированность, решения на основе данных и расширенная роль педагога в развитии школы.

Для темы исследования эта логика важна: она показывает, как глобальное и локальное настраивают совместно, а не выбирают одно в ущерб другому. Международные стандарты здесь задают академическую рамку, внутри которой школа сохраняет культурную чувствительность, практическую направленность и связь с сообществом. Локальную идентичность они не отменяют.

Цель исследования – обосновать и разработать модель управления международной школой, которая согласует глобальные образовательные стандарты и локальные культурные ценности в межкультурной образовательной среде. Управленческие принципы проверяются на иллюстративном кейсе Light Group of Schools. Для достижения цели поставлены следующие задачи:

– выявить основные управленческие противоречия в деятельности международных школ;

- систематизировать механизмы согласования глобальных и локальных образовательных требований;

- обосновать компоненты авторской модели адаптивного межкультурного управления.

Гипотеза исследования: устойчивость и конкурентоспособность международной школы обеспечивает не унификация образовательных процессов, а адаптивная система управления, которая объединяет глобальные образовательные стандарты, локальные культурные ценности, партнерское лидерство, педагогическую автономию и культурно-чувствительные практики.

Научная новизна работы – модель адаптивного партнерского управления международной школой, где глобальные академические стандарты, локальные культурные ценности, данные о развитии школы и педагогическая автономия образуют единую управленческую систему. Большинство подходов описывает международную школу че-

рез стандартизацию, аккредитацию или отдельные практики инклюзивности. Здесь акцент смещен на сам механизм согласования глобального и локального уровней, через школьную культуру, участие педагогов и партнерство с семьями.

Материалы и методы

Работа опирается на теоретический и сравнительный анализ моделей управления международными школами, совмещающими глобальные образовательные стандарты и локальные культурные ценности. В центре анализа стоит связь между международными академическими требованиями, культурной адаптацией среды, гибкостью управления и устойчивостью образовательной организации. Управление школой здесь понимается как система, в которой соединены организация учебного процесса, партнерская школьная культура и межкультурное взаимодействие.

Обзор охватывает открытые научные публикации 2022–2025 годов из Google Scholar, SpringerLink, MDPI, Taylor & Francis, ERIC и CyberLeninka. Поиск шел по ключевым словам: «international school governance», «adaptive educational leadership», «culturally responsive education», «intercultural teacher education», «global citizenship education», «collaborative school leadership», «inclusive school governance», «flexible curriculum», «whole-school approach», «educational resilience», «school climate», «teacher empowerment» и «local knowledge integration». В выборку вошли работы по управлению международными и мультикультурными образовательными организациями, межкультурному лидерству, адаптации глобальных образовательных моделей, культурно-чувствительным практикам, гибким учебным программам и коллективным моделям школьного управления. Публикации, разбирающие только отдельные педагогические методики без организационно-управленческих механизмов развития школы, исключались.

Первичный поиск дал 52 публикации. После отсева дубликатов и содержательного анализа в итоговую выборку вошли 15 источников по международному школьному управлению, межкультурному взаимодействию, адаптивному лидерству и интеграции локальных ценностей в международные образовательные модели.

Анализ выделил несколько групп факторов: противоречие между глобальной стандартизацией и локальной культурной идентичностью, ограниченность унифицированных моделей управления, роль партнерского взаимодействия, педагогической автономии, гибких программ и межкультурной подготовки педагогов. На этой базе построена авторская модель адаптивного управления международной школой.

В работу включен управленческий материал Light Group of Schools. Он выступает иллюстративным кейсом, который конкретизирует положения обзора, а не самостоятельной доказательной базой. Рассматривались управленческие принципы, заявленные в практике школы: ученико-центрированное управление, опора на данные, непрерывное улучшение, партнерство учащихся, педагогов и родителей, передача педагогам большей ответственности за решения и развитие среды. Отдельно учтен рост числа учащихся с 2500 до 3000 за год, то есть примерно на 20%. Этот показатель приведен как иллюстрация управленческой динамики, а не как единственное доказательство эффективности модели.

Результаты

Международные школы пересматривают управление, построенное на жесткой академической стандартизации и высокой централизации. Такая система плохо подстраивается под культурно неоднородную среду и местные образовательные запросы, и разрыв между международной программой, школьной средой и ожиданиями семей растет [1].

Модель Light Group of Schools закрывает этот разрыв, адаптируя международные стандарты к школьному сообществу, а не отказываясь от них. Международная академическая рамка сочетается здесь с локальными ценностями, практическими навыками и постоянной обратной связью от участников образовательного процесса.

Рассмотренные модели показывают сдвиг от централизованного управления к координации интересов учащихся, педагогов и родителей [3]. Культура и языковая среда школы начинают определять структуру управления, распределение ответственности и содержание образовательного процесса [12].

Меняется и сама управленческая конструкция школы. Вертикальная модель слабо отвечает на культурную неоднородность учащихся и разницу семейных ожиданий, поэтому школы переходят к более гибкой и адаптивной образовательной среде [7].

Ярче всего этот подход виден в образовательных реформах Восточной Азии. Китай, Япония и Южная Корея модернизируют школу по-разному, но все трое пытаются снизить ее зависимость от чисто экзаменационной системы [2].

Китай удерживает высокий государственный контроль, но сами реформы выходят далеко за рамки прежней академической модели. Япония идет иначе: соединяет цифровые технологии с гуманистическим подходом к обучению.

Южная Корея дальше других отходит от жесткой конкурентной модели. Free Semester Program и Innovation Schools подключают учащихся и педагогов к школьной жизни, и внутренняя структура управления перестраивается: вместо контроля в центр выходит координация взаимодействия внутри школьного сообщества. Таблица 1 сводит основные направления образовательных реформ в странах Восточной Азии.

Таблица 1

Основные направления образовательных реформ в странах Восточной Азии (Составлено автором на основе источника: [2])

Страна	Основная образовательная инициатива	Основная цель	Управленческий акцент
Китай	Education Modernization 2035	Интеграция морали, инноваций и устойчивого развития	Централизованная стратегическая модернизация
Япония	Society 5.0	Формирование человекоцентричного цифрового общества	Интеграция технологий и гуманистических ценностей
Южная Корея	Free Semester Program	Развитие креативности и самостоятельности учащихся	Демократизация школьной среды
Южная Корея	Innovation Schools	Усиление участия учеников и школьных сообществ	Коллективное школьное управление

Сравнение моделей показывает: эффективность международной школы держится уже не на жесткой стандартизации, а на умении координировать культурные и организационные ожидания внутри среды. Внутришкольное взаимодействие превращается в самостоятельный управленческий ресурс, а педагогическая автономия и совместные решения повышают адаптивность образовательной среды [9].

Меняется и понятие образовательного качества. Раньше его сводили к академическим результатам и международной аккредитации. Теперь в оценку входят школьный климат, вовлеченность участников, устойчивость внутренней среды и способность школы удерживать культурный баланс [8].

Анализ подводит к выводу: устойчивость международной школы напрямую зависит от того, как организована ее внутренняя среда. Подстройки отдельных учебных курсов для культурного баланса уже мало. Перемены затрагивают систему управления, профессиональное взаимодействие педагогов и принципы школьной коммуникации [15].

Во многих рассмотренных моделях локальные инициативы быстро затухают, если не перестроена вся организационная структура. Тогда культурная адаптация перестает быть набором разовых инициатив и начинает определять устройство всей школьной среды. Фокус сдвигается к долгосрочной перестройке среды, распределению ответственности и развитию внутреннего сотрудничества [10].

Педагогическая автономия остается одним из главных условий адаптации международной программы к местной среде. Чем ее больше, тем быстрее школа подстраивает программу под локальный контекст [6]. Педагог при этом развивает школу, а не только проходит готовую программу. Взаимодействие внутри коллектива становится менее иерархичным. Растет роль совместного обсуждения решений, обмена практиками и общего планирования развития школы. Таблица 2 сводит основные компоненты межкультурной подготовки педагогов.

Таблица 2
Основные компоненты межкультурной подготовки педагогов (Составлено автором на основе источника: [6])

Компонент	Содержание	Управленческое значение
Гибкие учебные программы	Адаптация образовательных программ под культурное разнообразие	Повышение гибкости международной школы
Целостный школьный подход	Интеграция межкультурных ценностей во все процессы школы	Формирование инклюзивной образовательной среды
Непрерывное профессиональное развитие	Постоянное развитие межкультурной компетентности педагогов	Устойчивость педагогической системы
Сети совместного профессионального обучения	Профессиональные сообщества и взаимное обучение педагогов	Коллективное управление знаниями
Культурно-ориентированные педагогические практики	Обучение с учетом культурного контекста учащихся	Снижение образовательного исключения

Практика Light Group of Schools показывает эту тенденцию вблизи. Управление строится вокруг партнерской культуры. Учащиеся, педагоги и родители здесь участники общего развития, а не разрозненные группы с разными интересами. Меняется и роль администрации. Она следит за выполнением программы и одновременно создает условия для совместных решений, профессиональной инициативы педагогов и более точной реакции школы на запросы семей.

Перемены поднимаются с уровня отдельных инициатив на уровень всей управленческой структуры. Управление международной школой выстраивается вокруг согласования академических, культурных и организационных ожиданий.

Результаты очерчивают основу авторской модели. Международная школа работает эффективнее, когда управление выстроено вокруг согласования глобальных стандартов и локальных ценностей, а не вокруг выбора между ними. В этой модели глобальные стандарты задают академическую рамку, локальные ценности дают культурную укорененность, данные помогают принимать решения, педагогическая автономия поддерживает внутренние изменения, а партнерство учащихся, родителей и педагогов формирует доверие к школе. Такое сочетание и делает Light Group of Schools практическим примером адаптивного партнерского управления международной школой.

Обсуждение

Международные школы все чаще упираются в противоречие, которое традиционная управленческая модель не снимает. Международные стандарты задают единую академическую систему, а школьная среда остается культурно неоднородной, и универсальное управление начинает сбоить. Сильнее всего это видно там, где ученики и семьи принадлежат к разным культурным и языковым группам. Школа держит международный статус формально, но внутри растет разрыв между академической системой и локальными ожиданиями сообщества.

Жестко стандартизированную модель долго считали универсальным решением. Управление держалось на единых программах и централизованном контроле качества. Управляемость это давало, но к культурно неоднородной среде модель приспосабливалась плохо. Культурная адаптация сводилась к символическим жестам, а межкультурное взаимодействие оставалось внешней декларацией [5].

Структура управления усугубляет проблему. Централизованная модель требует управленческой унификации, а культурно неоднородная среда требует постоянной локальной адаптации. Жесткая система отчетности входит в конфликт с потребностью гибко реагировать на изменения внутри школы. Педагог тогда остается исполнителем заданной модели, и места для профессиональной инициативы становится меньше [11].

Еще одну проблему создает преобладание западно-ориентированных подходов. Многие международные школы берут модели, созданные вне местного культурного контекста, и образовательная система начинает выглядеть внешней конструкцией, слабо связанной с социальной средой школы. В странах с выраженной культурной и языковой спецификой это особенно заметно. Международная программа сохраняет академическую устойчивость, а доверие школьного сообщества тает.

Все это меняет само понимание устойчивости международной школы [14]. На первый план выходит ее способность согласовать разные культурные, организационные и образовательные ожидания в одной среде. Управление уходит от контроля к координации школьного взаимодействия. Устойчивость теперь держится на качестве внутренней коммуникации, уровне доверия и умении школы балансировать между международной академической рамкой и локальной образовательной средой.

Здесь на первый план выходит адаптивное межкультурное управление. Опорой ему служит внутренняя координация школьного сообщества, не административная вертикаль. Учащиеся, педагоги и родители выступают участниками общего образовательного процесса, а не отдельными функциональными группами. Это перестраивает сам принцип управления: администрация сохраняет стратегическую роль, но педагоги активнее участвуют в решениях, а партнерское взаимодействие и профессиональная инициатива внутри школы весят больше.

Свой вес набирает управление на основе образовательных данных, и не только академических. Школа учитывает вовлеченность учащихся, устойчивость школьного климата, динамику внутреннего взаимодействия и запросы семей. Управление становится чувствительнее к изменениям внутри среды и быстрее подстраивает международную программу под локальный контекст, не отказываясь от глобальных академических требований.

Педагогическая автономия становится одним из ключевых факторов устойчивости. В культурно неоднородной среде жестко централизованная модель медленно реагирует на внутренние изменения. Устойчивее те школы, где педагоги обсуждают образовательные решения, вместе задают правила взаимодействия и влияют на развитие среды. Профессиональное общение в них менее иерархично и более коллективно.

Весомее становится и ценностная структура школы. Международная школа выходит за рамки чисто академической организации и превращается в пространство, где постоянно согласуются разные культурные и социальные позиции. Поэтому устойчивость среды все больше зависит от того, удерживает ли школа доверие между участниками процесса и общее понимание целей развития. Рисунок 1 представляет авторскую модель адаптивного межкультурного управления международной школой.



Рисунок 1 – Модель адаптивного межкультурного управления международной школой (Авторская разработка)

Модель согласует международные академические требования с внутренней культурной средой школы. Управление перестает держаться только на стандартизации и административном контроле, поэтому школа быстрее адаптируется к внутренним изменениям. В развитие вовлечены педагоги, учащиеся и родители. Это снижает напряжение между международной программой и локальными ожиданиями сообщества и делает образовательную среду устойчивее при культурной неоднородности.

Опыт Light Group of Schools показывает это на практике. Международные стандарты сохраняются, но управленческая модель строится

вокруг партнерского взаимодействия и постоянной обратной связи. Решения принимают с учетом изменений в среде и вовлеченности сообщества, поэтому школа быстрее отвечает на внутренние запросы и держит устойчивость при росте. Рост числа учащихся за год говорит о том, что модель дает организационную стабильность и практическую отдачу при расширении международной образовательной среды.

Заключение

Исследование показало, что в культурно неоднородной среде устойчивость международной школы определяет способность системы управления согласовать глобальные образовательные требования, локальные ценности и взаимодействие внутри школьного сообщества. Международная школа выходит за рамки пространства академической подготовки и работает как адаптивная образовательная среда, которой нужна постоянная координация культурных, организационных и образовательных ожиданий.

Самыми устойчивыми оказываются модели, где соединены партнерское взаимодействие, педагогическая автономия, культурно-чувствительное лидерство и управление на основе образовательных данных. Международные стандарты при этом сохраняют академическую целостность и одновременно адаптируются к внутреннему культурному контексту школы.

Разработанная модель адаптивного межкультурного управления показывает, что международная школа работает эффективнее, когда управление выстроено вокруг согласования глобального и локального уровней внутри единой школьной среды, а не вокруг их противопоставления.

Результаты подтверждают гипотезу. Конкурентоспособность и организационная эффективность международной школы зависят от качества международной программы и от способности системы управления удерживать культурный баланс, профессиональное взаимодействие и доверие между участниками образовательного процесса. В отличие от прежних работ, исследование предлагает не описание отдельных межкультурных практик, а целостный управленческий механизм согласования глобального и локального уровней.

Литература

1. Ancheta-Arrabal A., Preckler Galguera M. Education for Global Citizenship Towards the New European Education Area // Social Sciences. 2025. Vol. 14, № 2. Art. 73. URL: https://doi.org/10.3390/socsci14020073 (дата обращения: 18.05.2026).
2. Anthony M. Rethinking Global Education for Sustainability: Learning from East Asia's Relational Turn // Форсайт. 2025. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rethinking-global-education-for-sustainability-learning-from-east-asia-s-relational-turn (дата обращения: 18.05.2026).
3. Bourgeois N., Harris J., Ledger S. Enhancing Equity for Women's Leadership in International Schools Through Transformative Action // Education Sciences. 2026. Vol. 16, № 5. Art. 788. URL: https://doi.org/10.3390/educsci16050788 (дата обращения: 18.05.2026).
4. Bowden R. Linguistically and Culturally Responsive Pedagogy for Sustainable Futures: Learning from a European Teacher Education Project // Education Sciences. 2025. Vol. 15, № 6. Art. 647. URL: https://doi.org/10.3390/educsci15060647 (дата обращения: 19.05.2026).
5. Delany T., Rudolph S., McKay-Brown L. Cultural Responsiveness, Positive Behaviour Interventions and Supports, and the Settler Colonial State // The Australian Educational Researcher. 2025. Vol. 52. P. 2183–2200. URL: https://doi.org/10.1007/s13384-025-00807-7 (дата обращения: 19.05.2026).
6. Karanikola Z., Panagiotopoulos G., Giaki S., Arvanitis E. Intercultural Teacher Education in International Policy Context: Challenges and Opportunities // Education Sciences. 2025. Vol. 15, № 10. Art. 1351. URL: https://doi.org/10.3390/educsci15101351 (дата обращения: 19.05.2026).
7. Kononiuk A., Sacio-Szymańska A., Ollenburg S., Trivelli L. Teaching Foresight and Futures Literacy and Its Integration into University Curriculum // Форсайт. 2021. № 3 (eng). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teaching-foresight-and-futures-literacy-and-its-integration-into-university-curriculum (дата обращения: 20.05.2026).
8. Makarova E., Döring A.K., Daniel E. et al. Editorial: Research on Value Development in the School Context: New Directions and Approaches from an International Perspective // European Journal of Psychology of Education. 2025. Vol. 40. Art. 116. URL: https://doi.org/10.1007/s10212-025-01003-y (дата обращения: 20.05.2026).
9. Pai G. Elementary Teachers' Experiences of Implementing Culturally Responsive and Inclusive Education in New York State // Education Sciences. 2025. Vol. 15, № 1. Art. 89. URL: https://doi.org/10.3390/educsci15010089 (дата обращения: 20.05.2026).
10. Ramli R., Razali R., Gadeng A.N., Diana N., Hariadi J. Integrating Local Knowledge into Higher Education: A Qualitative Study of Curriculum Innovation in Aceh, Indonesia // Education Sciences. 2025. Vol. 15, № 9. Art. 1214. URL: https://doi.org/10.3390/educsci15091214
11. Rojas N.M., Chandras J.S. Tensions Between Education Policies and Standards and Educators' Multilingual Practices: Two Case Studies from India and the United States // Education Sciences. 2025. Vol. 15, № 10. Art. 1294. URL: https://doi.org/10.3390/educsci15101294 (дата обращения: 21.05.2026).
12. Smith J., Clapham A., Axler M. Governing International Schools: Polarities, Networks and Actors in Governance Systems // International Studies in Sociology of Education. 2025. Vol. 25, № 1. URL: https://doi.org/10.1177/14752409261426470
13. Weidl M., Erling E.J. Exploring Multilingualism to Inform Linguistically and Culturally Responsive English Language Education // Education Sciences. 2025. Vol. 15, № 6. Art. 763. URL: https://doi.org/10.3390/educsci15060763 (дата обращения: 22.05.2026).
14. Yang C., Wang T., Xiu Q. Towards a Sustainable Future in Education: A Systematic Review and Framework for Inclusive Education // Sustainability. 2025. Vol. 17, № 9. Art. 3837. URL: https://doi.org/10.3390/su17093837 (дата обращения: 22.05.2026).
15. Yao K.-C., Tseng F.-L., Chan C.-C. Transforming Education: The Impact of Integrating International Education into School Curricula on International Literacy and Learning Attitudes // Sustainability. 2025. Vol. 17, № 10. Art. 4462. URL: https://doi.org/10.3390/su17104462 (дата обращения: 22.05.2026).

Innovative Management Models in International Schools Combining Global Standards with Local Values

Sultanmuratov A.

Light Group of Schools Nairobi

This article examines innovative management models in international schools that have to combine global educational standards with local cultural values. It is built as a systematic analytical review and conceptual synthesis of publications on international school management, intercultural leadership, teacher autonomy, culturally responsive practices, and adaptive models of educational environments. Analysis of the research and of the management practice at Light Group of Schools shows that an international school's sustainability rests on its management system's ability to align international requirements, the local cultural context, and interaction within the school community. The international school stops being a purely academic organisation and works as an adaptive educational environment that coordinates cultural, organisational, and educational expectations. The author proposes a model of adaptive intercultural management that brings together international academic standards, local values, partnership interaction, teacher autonomy, and mechanisms of internal coordination. In this logic, an international school's effectiveness follows from aligning the global and local levels within a single management system.

Keywords: international schools, educational management, intercultural management, global educational standards, local values, teacher autonomy, partnership interaction.

References

1. Ancheta-Arrabal A., Preckler Galguera M. Education for Global Citizenship Towards the New European Education Area // Social Sciences. 2025. Vol. 14, No. 2. Art. 73. Available at: https://doi.org/10.3390/socsci14020073 (accessed: 18.05.2026).
2. Foresight Anthony M. Rethinking Global Education for Sustainability: Learning from East Asia's Relational Turn // Foresight. 2025. No. 4. Available at: CyberLeninka article (accessed: 18.05.2026).
3. Bourgeois N., Harris J., Ledger S. Enhancing Equity for Women's Leadership in International Schools Through Transformative Action // Education Sciences. 2026. Vol. 16, No. 5. Art. 788. Available at: https://doi.org/10.3390/educsci16050788 (accessed: 18.05.2026).
4. Bowden R. Linguistically and Culturally Responsive Pedagogy for Sustainable Futures: Learning from a European Teacher Education Project // Education Sciences. 2025. Vol. 15, No. 6. Art. 647. Available at: https://doi.org/10.3390/educsci15060647 (accessed: 19.05.2026).
5. Delany T., Rudolph S., McKay-Brown L. Cultural Responsiveness, Positive Behaviour Interventions and Supports, and the Settler Colonial State // The Australian Educational Researcher. 2025. Vol. 52. P. 2183–2200. Available at: https://doi.org/10.1007/s13384-025-00807-7 (accessed: 19.05.2026).
6. Karanikola Z., Panagiotopoulos G., Giaki S., Arvanitis E. Intercultural Teacher Education in International Policy Context: Challenges and Opportunities // Education Sciences. 2025. Vol. 15, No. 10. Art. 1351. Available at: https://doi.org/10.3390/educsci15101351 (accessed: 19.05.2026).

Приграничный ресурс университета как фактор трансформации востоковедческого образования: концептуальная модель

Шаламова Ольга Олеговна
кандидат педагогических наук, доцент, Руководитель Высшей школы востоковедения Института лингвистики и межкультурной коммуникации, Тихоокеанский государственный университет, 010202@togudv.ru

Статья посвящена проблеме трансформации классического востоковедческого образования в условиях структурной переориентации российской экономики на рынки Северо-Восточной Азии. На основе анализа дефицитов существующих образовательных моделей обосновывается необходимость перехода от парадигмы «знание о культуре» к парадигме «управление поведением». Автором предложена концептуальная модель, системообразующим принципом которой выступает логическая цепочка: культурный код → поведенческие паттерны → управленческое решение. Показано, что ключевым ресурсом такой трансформации является приграничное положение университета, позволяющее использовать среду «живого» межкультурного взаимодействия как основу для формирования управленческих компетенций. Особое внимание в работе уделено изменению институциональной роли востоковедческого подразделения – от поставщика языковых и страноведческих дисциплин к интегратору компетенций и модератору взаимодействия с бизнес-сообществом.

Ключевые слова: трансформация образования, востоковедение, Северо-Восточная Азия, экономическое поведение, кросс-культурный менеджмент, приграничье.

Введение

Поворот российской внешнеэкономической политики на Восток, зафиксированный в стратегических документах последних лет, поставил перед системой высшего образования задачу, которая по своему масштабу едва ли имеет прецеденты в новейшей истории. Речь, заметим, идет не просто о расширении языковой подготовки или о механическом увеличении числа страноведческих курсов в учебных планах. Скорее, речь должна идти о формировании управленца принципиально иного типа – такого, который способен прогнозировать экономическое поведение азиатских партнеров и потребителей, выстраивать долгосрочные стратегии в высококонтекстуальной деловой среде и принимать решения в условиях, где институциональная и культурная неопределенность становится не исключением, а нормой.

Необходимость такого поворота, на наш взгляд, обусловлена не столько политической волей, сколько объективными экономическими процессами, которые уже нельзя игнорировать. По данным Федеральной таможенной службы, доля стран Азиатско-Тихоокеанского региона во внешнеторговом обороте России превысила 35%, причем ключевыми партнерами, как и следовало ожидать, остаются Китай, Республика Корея и Япония [1; 2]. Однако интенсивное наращивание экономических связей, как это часто бывает, не сопровождается адекватным развитием кадрового потенциала: число управленцев, способных эффективно работать в азиатской деловой среде, по-прежнему остается крайне ограниченным. По оценкам экспертов, представленным в отраслевых обзорах, значительная часть неудачных сделок с азиатскими партнерами связана именно с непониманием – или, точнее, с недоучетом – культурной логики поведения, которая в восточных деловых культурах зачастую оказывается важнее формальных контрактных условий.

Эмпирические данные, содержащиеся в аналитических обзорах внешнеэкономической деятельности Дальнего Востока, свидетельствуют о сохраняющемся разрыве между запросами бизнеса и содержанием востоковедческой подготовки. Предприятия региона, как показывает анализ, сталкиваются с кадровым дефицитом, который имеет двойственную природу: специалисты, владеющие восточными языками, не всегда обладают управленческими компетенциями, тогда как управленцы с бизнес-образованием зачастую не понимают культурной логики поведения азиатских партнеров [1]. В научной литературе проблема трансформации востоковедения поднималась неоднократно, однако, как нам представляется, предлагаемые решения сводятся по большей части к механическому добавлению управленческих курсов без сколько-нибудь серьезного пересмотра методологических оснований [3; 4]. Именно этот методологический пробел мы и попытаемся восполнить в данной работе.

Цель исследования – обосновать концептуальную модель трансформации востоковедческого образования, в которой системообразующим принципом выступает логика «культурный код → поведенческие паттерны → управленческое решение», а ключевым ресурсом – приграничное положение университета. При этом мы исходим из гипотезы, что эффективная трансформация возможна только при условии пересмотра роли востоковедческого подразделения: от транслятора знаний о культуре – к интегратору компетенций, необходимых для работы в азиатской деловой среде.

Методология и методы

Исследование опиралось на несколько методологических подходов, которые в совокупности, как нам представляется, позволяют охватить как институциональные, так и содержательные аспекты трансформации. По своей природе данное исследование носит концептуально-аналитический характер, что обусловило выбор соответствующих методов анализа, а не эмпирических процедур измерения. Такой выбор, признаем, не случаен: предметом исследования выступает не столько измерение текущего состояния объекта, сколько проектирование желаемой модели его развития, – а это, согласимся, задача иного порядка.

Институциональный подход использован нами для анализа структуры и функций востоковедческого подразделения в системе университетского образования. Мы исходили из того, что трансформация образования не сводится к изменению содержания учебных планов – сколь бы радикальным это изменение ни было, – но требует пересмотра статуса, роли и механизмов взаимодействия подразделения с внешней средой [5, с. 53-55; 6, с. 37-39]. В рамках этого подхода особое внимание уделяется как формальным, так и неформальным правилам, регулирующим деятельность образовательного учреждения, а также сложившимся практикам взаимодействия с внешними стейкхолдерами – практикам, которые, по нашим наблюдениям, нередко оказываются более устойчивыми, чем прописанные в уставах и положениях.

Метод структурно-функционального проектирования позволил определить, как именно должна быть перестроена модель подготовки – какие компоненты сохраняются, какие трансформируются, а какие возникают заново. Этот метод, широко применяемый в исследованиях образовательных систем, предполагает последовательное описание целевых ориентиров, содержательных блоков, организационных форм и оценочных процедур [7, с. 116-118]. При этом мы отдаем себе отчет в том, что любое проектирование неизбежно содержит элемент условности, и окончательная проверка модели возможна лишь в ходе ее практической реализации.

Сравнительный анализ существующих образовательных моделей востоковедения и менеджмента дал возможность выявить их сильные и слабые стороны, определить зоны совместимости и, что не менее важно, зоны конфликта [3, с. 8-10]. Сопоставление российских и зарубежных практик позволило выделить элементы, которые могут быть адаптированы к российским условиям, и те, которые требуют принципиально иных решений – либо по причине культурной специфики, либо в силу институциональных различий.

Эмпирическую базу исследования составили:

- программные документы двух университетов в рамках сетевого взаимодействия [8];
- аналитические обзоры внешнеэкономической деятельности региона [1];
- открытые отраслевые доклады и публикации по проблематике востоковедческого образования [2; 4];
- результаты экспертных обсуждений, проведенных в ходе разработки образовательной программы с участием преподавателей востоковедческих и управленческих дисциплин (формат – рабочие встречи и круглые столы в 2025-2026 годах).

Использование множественных источников, как мы полагаем, позволило обеспечить триангуляцию данных и тем самым повысить достоверность выводов – хотя, разумеется, эта достоверность остается предварительной вплоть до систематической эмпирической проверки. Анализ документов проводился с использованием методов контент-анализа и проблемно-ориентированного анализа, что позволило выявить ключевые противоречия в сложившейся модели подготовки.

Результаты исследования

1. Дефициты сложившейся модели: что мешает подготовке управленцев для Азии

Проведенный анализ позволяет, на наш взгляд, выделить три устойчивых дефицита, каждый из которых по-своему препятствует подготовке управленцев, способных эффективно работать на азиатских рынках.

Содержательный дефицит. Классическое востоковедение, при всех его бесспорных достоинствах, дает знание о культуре как об объекте изучения – но не как о факторе экономического поведения. Выпускник-востоковед, как показывает практика, может блестяще объяснить конфуцианскую иерархию, но оказывается не в состоянии спрогнозировать ее влияние на конкретные переговорные сценарии [3, с. 12-14]. Этот дефицит, заметим, имеет глубокие исторические корни: российское востоковедение формировалось для подготовки исследователей и дипломатов, а не управленцев, работающих в рыночной среде [3, с. 6-7]. Предприниматели, с которыми нам довелось общаться в ходе экспертных обсуждений, нередко действуют методом проб и ошибок, поскольку их образование – даже если оно включало востоковедческие курсы – не давало инструментов анализа культурно обусловленного поведения [4, с. 1437].

Институциональный дефицит. Востоковедческое подразделение, как правило, существует как замкнутая академическая структура, взаимодействие которой с реальным сектором носит эпизодический, а подчас и формальный характер [9, с. 60-62]. Основным критерием эффективности преподавателей остаются публикации в рецензируемых журналах, а не востребованность выпускников на рынке труда. Это, как нам представляется, создает устойчивую систему стимулов, которая не поощряет, а скорее дестимулирует развитие практико-ориентированных компетенций у преподавателей.

Дефицит «сборки». Управленческие дисциплины преподаются параллельно с востоковедными – и, что характерно, без сколько-нибудь серьезной интеграции. Студент получает два набора знаний, которые существуют в его сознании как независимые ментальные конструкты, но не овладевает способностью связывать их в практической ситуации [5, с. 83-85]. Именно этот дефицит, на наш взгляд, является наиболее критичным: он не позволяет преодолеть разрыв между знанием культуры и умением действовать в культурно обусловленной среде.

2. Приграничное положение как ресурс, а не ограничение

Эффективная трансформация, как мы убедились в ходе анализа, возможна лишь при условии использования ресурса, который не может быть воспроизведен в других регионах – а именно приграничного положения университета. В литературе, справедливости ради, география чаще рассматривается как ограничение, как фактор периферийности [10, с. 105-107]. Однако для университета в крупном приграничном центре Дальнего Востока, как показывает наш анализ, это обстоятельство превращается в преимущество, включающее три взаимосвязанных компонента.

Во-первых, это постоянный контакт с азиатской деловой средой. Речь идет не о разовых стажировках или ознакомительных поездках, а о регулярном, систематическом погружении: Хабаровск, как известно, находится в непосредственной близости от провинции Хэйлунцзян – ключевого торгового партнера России на Дальнем Востоке. Через приграничные пункты пропуска ежегодно проходит значительный объем грузов, и эта «живая» торговля доступна для наблюдения и анализа [1].

Во-вторых, это наличие действующих практиков – топ-менеджеров, ведущих переговоры с азиатскими партнерами еженедельно, которые находятся здесь же. Согласно ВЭД-рейтингу, более 180 компаний края осуществляют внешнеэкономические операции с Китаем, Кореей и Японией [1]. Это, заметим, создает уникальную возможность для включения их в образовательный процесс на постоянной основе.

В-третьих, это реальный сектор как полигон для учебной и проектной деятельности. Совместные предприятия и приграничные проекты создают естественную площадку для стажировок и проектной работы [8, с. 34-36]. Приграничное положение, таким образом, становится не факультативным условием, а структурным основанием, без которого модель теряет свою специфику и эффективность.

3. Изменение роли востоковедческого подразделения: три уровня трансформации

Трансформация, как мы ее понимаем, предполагает изменение роли востоковедческого подразделения на трех взаимосвязанных уровнях – содержательном, методологическом и институциональном.

На содержательном уровне знания о культуре перестают быть самоцелью. Каждая культурная особенность рассматривается как переменная, которая влияет на экономическое поведение и, следовательно, должна быть учтена при принятии управленческих решений. Конфуцианская иерархия анализируется не как абстрактный культурный феномен, а как конкретный фактор принятия решений в азиатских компаниях; понятие «лица» – как параметр, влияющий на ценообразование и переговорные стратегии [3, с. 15-16].

На методологическом уровне происходит переход от монолога лектора к диалогу академического востоковеда и бизнес-практика. Такой формат, как показывает опыт, обеспечивает одновременно и глубину анализа, и актуальность примеров [5, с. 56-58]. При этом преподаватель должен овладеть навыками фасилитации – умением организовать обсуждение таким образом, чтобы все участники имели возможность высказаться, а дискуссия не превращалась в хаотичный обмен мнениями.

На институциональном уровне подразделение перестает быть замкнутой академической структурой и становится центром компетен-

ций по взаимодействию с азиатскими рынками – мостом между академической средой и реальным сектором [9, с. 64-66]. Это, в свою очередь, предполагает изменение системы оценки деятельности преподавателей и создание устойчивых механизмов взаимодействия с бизнесом.

4. Сквозная логика как принцип проектирования: от культурного кода к управленческому решению

Системообразующим принципом предлагаемой модели, на наш взгляд, должна стать сквозная логика «культурный код → поведенческие паттерны → управленческое решение». Эта логика, как мы полагаем, позволяет избежать двух крайностей – «чистого востоковедения», оторванного от практики, и «чистого менеджмента», игнорирующего культурную специфику [3, с. 14-15].

На первом этапе слушатель осваивает культурные коды – те глубинные структуры, которые задают рамки поведения в азиатских деловых культурах [5, с. 86-87]. Основные методы здесь – интерактивные: ролевые игры, симуляции, разбор конкретных ситуаций.

На втором этапе осуществляется переход к анализу поведенческих паттернов – тех конкретных форм, которые культурные коды принимают в деловой среде [4, с. 1438-1439]. Ключевым методом здесь становится кейс-анализ реальных управленческих ситуаций, взятых из практики работы с азиатскими партнерами.

На третьем этапе слушатель учится принимать управленческие решения с учетом выявленных паттернов [9, с. 67-68]. Центральная форма работы – проектная: разработка реальных бизнес-проектов, которые могут быть реализованы на практике.

5. Роль практиков в образовательном процессе: от разовых лекций к системному участию

Включение действующих бизнесменов и топ-менеджеров в образовательный процесс, как мы убедились, не сводится к разовым лекциям или гостевым выступлениям. Практики, согласно предлагаемой модели, выступают в нескольких ролях: как соавторы учебных модулей, как преподаватели блоков с «живым» опытом и как модераторы проектной работы [8, с. 38-40]. Анализ отраслевых данных, на который мы опирались, подтверждает высокую потребность бизнеса в таком формате взаимодействия [1].

Обсуждение

Трансформация востоковедческого образования, как нам представляется, не может ограничиваться корректировкой учебных планов или перераспределением часов между дисциплинами. Речь, по нашему убеждению, идет о переходе образовательного подразделения из режима стабильного функционирования – в режим саморазвития, при котором оно становится чувствительным к изменениям внешней среды и способным на них адекватно реагировать [6, с. 40-42; 7, с. 120-123].

Предложенная модель подтверждает, что «привязка» образования к региону, которая нередко воспринимается как ограничение, на самом деле может становиться преимуществом [10, с. 108-110; 9, с. 62-63]. Включение бизнес-практиков на постоянной основе, как показывает анализ, переводит взаимодействие университета и реального сектора из эпизодического в системное [11, с. 48-50]. Такой подход, согласно анализу практик ведущих бизнес-школ, способствует повышению актуальности содержания и востребованности выпускников. Кроме того, важным следствием реализации модели, на наш взгляд, становится преодоление дисциплинарной изоляции востоковедения: его содержание перестает быть самодостаточным и начинает работать на решение прикладных управленческих задач.

Вместе с тем следует признать, что сама по себе модель не является универсальным решением для любого университета. Ее эффективность, как мы полагаем, в значительной степени обусловлена наличием уникального приграничного ресурса, который невозможно искусственно создать в других условиях. Это означает, что стратегия трансформации должна учитывать специфику каждого конкретного вуза – его географическое положение, сложившиеся связи с бизнесом, региональные экономические приоритеты и кадровый потенциал.

Ограничения нашего исследования, как нам представляется, носят неизбежный для концептуальных работ характер: предложенная модель пока остается теоретическим конструктом и требует систематической эмпирической апробации. Остаются открытыми вопросы масштабирования модели на другие университеты, механизмы мотивации практиков к системному участию в образовательном процессе, а также критерии оценки эффективности новой модели в сравнении с традиционными подходами.

Заключение

В ходе исследования нами предложена концептуальная модель трансформации востоковедческого образования, ориентированная на подготовку управленцев для рынков Северо-Восточной Азии. Обобщая основные выводы, можно выделить следующие положения.

Сложившаяся система подготовки, как показывает анализ, не отвечает запросам бизнеса. Требуется переход к модели, в которой культурные знания становятся не самоцелью, а инструментом анализа экономического поведения и принятия управленческих решений.

Ключевым ресурсом трансформации, по нашему мнению, выступает приграничное положение университета, обеспечивающее систематическое погружение в азиатскую деловую среду и доступ к действующим практикам – топ-менеджерам и предпринимателям, работающим с азиатскими партнерами.

Эффективная трансформация требует пересмотра институциональной роли востоковедческого подразделения на трех уровнях: содержательном (переосмысление предмета), методологическом (смена форматов работы) и институциональном (изменение статуса и механизмов взаимодействия).

Системообразующим принципом предлагаемой модели выступает сквозная логика «культурный код → поведенческие паттерны → управленческое решение», которая позволяет преодолеть разрыв между академическим знанием и практическим действием.

В качестве направлений для дальнейших исследований мы рассматриваем эмпирическую верификацию модели в процессе реализации образовательной программы, разработку критериев оценки эффективности новой модели, а также создание программ переподготовки преподавателей, ориентированных на формирование андрагогических и фасилитативных компетенций. Практическая значимость работы, как нам представляется, состоит в том, что предложенные подходы могут быть использованы при проектировании аналогичных программ в других региональных университетах, обладающих схожими географическими и экономическими характеристиками.

Литература

1. ВЭД-рейтинг Хабаровского края. – Хабаровск: ТПП ХК, 2025. – 48 с.

2. Федеральная таможенная служба. Итоги внешней торговли России за 2025 год. – М.: ФТС России, 2026. – 112 с.

3. Алексахин А.Н. Востоковедное образование в России: история, современное состояние, перспективы // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 13. Востоковедение. 2022. № 2. С. 3-17.

4. Семенова М.Л., Благова Ю.Н. Проблемы и перспективы развития профессиональной подготовки экономистов-международников с углубленным изучением восточных языков // Экономика и предпринимательство. 2023. № 7 (156). С. 1434-1439.

5. Король А.Д., Воротницкий Ю.И. Трансформация образования: от локальной модели к распределенной // Педагогика. 2023. № 4. С. 51-59.

6. Пономарев Р.Е. Сущность трансформации образовательных систем // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагог. образование. 2022. № 2. С. 34-46.

7. Петухов А.Ю. Сложные нелинейные динамические системы в педагогике // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 6. С. 112-128.

8. Соглашение о создании консорциума между МГИМО МИД России и ФГБОУ ВО «ТОГУ» от 2025 г. – 15 с. (рукопись).

9. 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.

10. Майбуров И.А. Высшее образование в крупных городах и на периферии: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. 2023. № 6. С. 102-113.

11. Попова С.Н. Практико-ориентированное обучение в системе высшего образования: методологические основания // Педагогика. 2024. № 2. С. 45-53.

The University's Cross-Border Resource as a Factor in Transforming Oriental Studies Education: A Conceptual Model

Shalamova O.O.
Pacific National University

This article examines the transformation of classical Oriental studies education in the context of the Russian economy's structural reorientation toward Northeast Asian markets. Based on an analysis of the deficiencies of existing educational models, the need for a transition from a "cultural knowledge" paradigm to a "behavior management" paradigm is substantiated. The author proposes a conceptual model whose system-forming principle is the logical chain: cultural code → behavioral patterns → management decision. It is shown that the university's cross-border location is a key resource for this transformation, enabling it to utilize the environment of "live" intercultural interaction as a basis for developing management competencies. Particular attention is paid to the changing institutional role of the Asian studies department – from a provider of language and regional studies disciplines to an integrator of competencies and a moderator of interaction with the business community.

Keywords: education transformation, oriental studies, Northeast Asia, economic behavior, cross-cultural management, borderland.

References

1. Foreign Economic Activity Rating of Khabarovsk Krai. (2025). Khabarovsk: Chamber of Commerce and Industry of Khabarovsk Krai. 48 p.
2. Federal Customs Service of the Russian Federation. (2026). Results of Russia's Foreign Trade for 2025. Moscow: FCS of Russia. 112 p.
3. Aleksakhin, A. N. (2022). Oriental studies education in Russia: History, current state, prospects. Moscow University Bulletin. Series 13. Oriental Studies, (2), 3–17.
4. Semenova, M. L., & Blagova, Yu. N. (2023). Problems and prospects for the development of professional training of international economists with in-depth study of Eastern languages. Economics and Entrepreneurship, (7)156, 1434–1439.
5. Korol, A. D., & Vorotnitsky, Yu. I. (2023). Transformation of education: From a local model to a distributed one. Pedagogy, (4), 51-59.
6. Ponomarev, R. E. (2022). The essence of transformation of educational systems. Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Education, (2), 34-46.
7. Petukhov, A. Yu. (2023). Complex nonlinear dynamic systems in pedagogy. Education and Science, 25(6), 112-128.
8. Agreement on the establishment of a consortium between MGIMO University and Pacific State University, 2025. 15 p. (Manuscript).
9. 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.
10. Maiburov, I. A. (2023). Higher education in large cities and on the periphery: Problems and prospects. Higher Education in Russia, (6), 102-113.
11. Popova, S. N. (2024). Practice-oriented learning in higher education: Methodological foundations. Pedagogy, (2), 45-53.

Микробиологический эксперимент как инструмент исследовательской деятельности учащихся

Голубева Евгения Михайловна
канд. биол. наук, доцент, Тихоокеанский государственный университет

Современный этап развития образования характеризуется особым вниманием к формированию у школьников исследовательских навыков и аналитического мышления. Важную роль в этом процессе играет экспериментальная деятельность, позволяющая школьникам не просто усваивать готовые знания, а самостоятельно добывать их через наблюдение, анализ и интерпретацию результатов. Одним из эффективных инструментов для организации исследовательской работы в области микробиологии и экологии выступает колонка С.Н. Виноградского – лабораторная модель микробиологических и биогеохимических процессов, происходящих в водоёмах. Этот метод даёт возможность наблюдать формирование микробных сообществ, процессы биогеохимических циклов элементов и взаимодействие микроорганизмов в искусственной экосистеме.
Ключевые слова: микробиологический эксперимент, микробиом, исследовательская деятельность, эмпирический метод.

Введение

Стремительное развитие науки и техники в современном мире требует специалистов, способных творчески мыслить и принимать нестандартные подходы для решения сложных задач. В этой связи перед школьным образованием стоит задача создать необходимые условия для самоопределения и самореализации потенциальных возможностей обучающихся, оказывать квалифицированную поддержку развитию их интеллектуальных и исследовательских способностей. В соответствии с этим, возникает необходимость разработки и внедрения проектной и учебно-исследовательской работы школьников во время внеурочной деятельности.

Как отмечают многие методисты, и школьные педагоги основная особенность исследования в образовательном процессе заключается в том, что оно является в первую очередь учебным. Главной целью становится развитие личности, а не просто получение объективно нового результата, как в науке. Если в научном исследовании главная цель – новые знания, то в образовании цель исследовательской деятельности заключается в приобретении учащимся функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, в развитии способности к исследовательскому типу мышления, в активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний – то есть самостоятельно получаемых знаний, которые являются новыми и личностно значимыми для конкретного учащегося [3]. В этой связи, стоит говорить об учебно-исследовательской деятельность. В соответствии с авторами [1] учебно-исследовательская деятельность – это активный, сознательный и творческий процесс, протекающий в состоянии неопределенности, который направлен на получение учащимся нового для него знания о фрагменте окружающего мира посредством применения научного метода под руководством педагога.

В обучении биологии в исследовательскую деятельность учащихся встроены инструменты получения эмпирических данных – наблюдения и эксперимент. Одним из преимуществ эксперимента является сознательное вмешательство в ход исследуемого процесса, чтобы получить более точные и надежные результаты [5]. Именно такая особенность экспериментального исследования позволяет подготовить школьника-исследователя, способного использовать современные методы поиска, способного творчески подходить к решению проблемы. Исследовательская деятельность по предметам естественно-научного цикла сочетает в себе использование теоретических знаний и эксперимента, требует умения моделировать, строить план исследования, соблюдать ход эксперимента, иметь навыки анализировать, полученные результаты. Обучающийся берет на себя активную роль на всех этапах проведения эксперимента, благодаря чему у него развивается самостоятельность и инициатива в познавательной и практической деятельности [7]. Таким образом, эксперимент, применяемый в обучении, выступает одним из ведущих способов организации исследовательской деятельности учащихся в процессе познания мира.

Микробиологический эксперимент позволяет решать обширные образовательные задачи, связанные с междисциплинарной направленностью.

Изучение природных моделей микробных сообществ носит как теоретический характер, так и практическое применение. Оно включает в себя исследование состава микроценозов, выявление функциональных особенностей микроорганизмов и их участие в биогеохимических циклах, мониторинг природных и антропогенных экосистем, оценку возможности регуляции их функционирования. Кроме того, следует выделить важную роль использования моделей в учебной работе как для изучения самого объекта и связанных с ним процессов, так и для освоения таких методов научного познания, как моделирование, сравнение, анализ, синтез, обобщение, абстрагирование и др.

Неоценимую роль в учебно-исследовательской деятельности, как по простоте постановки, так и наглядности, играет модельный эксперимент по получению накопительных культур, разработанный С.Н. Виноградским, изучавшим взаимодействие микроорганизмов в при-

родных средах и их участие в биогеохимических процессах [8]. В такой колонне можно визуально следить за развитием различных физиологических групп микроорганизмов и наблюдать их взаимодействие в условиях меняющегося окислительно-восстановительного градиента.

С помощью колоны Виноградского в лабораторных условиях можно моделировать условия для получения знаний об экологии микроорганизмов. В этой связи, колонка выступает как модель микрокосма [2]. Кроме того, экспериментальная модель позволяет изучать влияние различных факторов на устойчивость тех или иных физиологических групп микроорганизмов, формирующих микрокосм.

Этот метод позволяет наглядно представить взаимное расположение различных физиологических групп микроорганизмов и их взаимодействие в условиях градиента окислительно-восстановительных условий – в верхней части колонки условия аэробные, а в нижней – анаэробные. Колонка С.Н. Виноградского имитирует процессы, происходящие в природном водоёме, и, как в естественной системе, многие параметры остаются неконтролируемыми. Тем не менее, изменяя определённые условия (количество ила, соотношение жидкой и твёрдой фаз, тип органического вещества, интенсивность и спектральный состав света), можно стимулировать развитие определённых групп микроорганизмов. Колонка выдерживается в течение 2–6 месяцев и более, что даёт возможность проводить регулярно визуальные наблюдения за процессами, протекающими в микробном сообществе, а также осуществлять отбор проб содержимого тонкой пастеровской пипеткой или петлёй [2].

В колонке Виноградского можно исследовать процессы сукцессии – последовательную смену микробных сообществ. После закладки в системе формируются градиенты кислорода и серы. Сначала анаэробные микроорганизмы разлагают имеющиеся органические вещества, затем сульфатредуцирующие бактерии восстанавливают сульфаты до сероводорода (H_2S). Он диффундирует вверх и служит донором электронов для бесцветных серных, пурпурных и зелёных серных бактерий. В освещённых зонах развиваются аноксигенные фототрофы, а в верхней аэробной части – цианобактерии и водоросли, выделяющие кислород. Так складывается замкнутый цикл веществ: продукты жизнедеятельности одних микробов становятся ресурсом для других, и в колонке формируются чёткие слои с разными доминирующими группами микроорганизмов [6].

В разные периоды времени в различных зонах колонки создаются условия для развития многочисленных групп микроорганизмов, входящих в состав экосистемы водоема (рис. 1). Полнота их учета зависит от времени инкубации колонки и тщательности наблюдений.



Рисунок 1. Схема распределения различных групп микроорганизмов в колонке Виноградского [9].

Динамически изменяется реакция среды вертикали в зависимости от условий среды. В верхней аэробной зоне фотоассимиляция углекислого газа и окисление органических веществ поддерживают близкую к нейтральной или слабощелочную реакцию. В анаэробной зоне накопление органических кислот и сероводорода может приводить к локальному подкислению среды. Для стабилизации pH в состав колонки специально добавляют карбонат кальция (измельчённая яичная скорлупа). Он связывает протоны и препятствует резкому снижению значений pH, обеспечивая стабильность условий для разных групп микроорганизмов [9].

Объекты и методы исследования

Колонка Виноградского представляет собой высокий стеклянный цилиндр, моделирующий условия водоёма. В учебном-исследовательском процессе при постановке эксперимента с колонкой Виноградского обычно используют субстраты, отобранные из стоячих водоемов (ил, донные отложения, поверхностные воды). Однако для таких исследований, возможно использование различных субстратов. В качестве регионального компонента в наших исследованиях был использован ил из Дагинских термальных источников (северо-восточное побережье острова Сахалин). Этот подход позволяет реалистично воспроизвести природные условия и наблюдать за живыми микробиологическими сообществами в действии.

Таблица 1

Подготовка субстратов для заполнения колонки

Субстрат	Слои колонки
Дистиллированная вода, прокипяченная в течение 30 мин и охлажденная	Верхний слой
Песок, прокаленный при 105 ºС	Верхний слой
Смесь ила с яичной скорлупой, 2,5г и фильтровальной бумагой 2,5 г	Средний слой
Ил (донные отложения), 100 мл	Нижний слой

После загрузки колонки герметично закрывали пленкой и сверху накрывали фольгой.

В рамках данного проектного исследования предполагалось одну часть колонок оставить в условиях естественного освещения, другую поместить в условия отсутствия какого-либо источника света. Загрузку колонок проводили в осенний период и оставляли до весны на шесть месяцев.

В течение времени инкубирования наблюдали за визуальными изменениями в обеих колонках.

Результаты и обсуждения

В рамках работы была поставлена задача провести мониторинг колонок Виноградского с микробными сообществами, развивающиеся на матрице первоначального субстрата из отобранных проб ила. В ходе шестимесячного исследования выявлены особенности стратификации микроорганизмов и динамика сукцессии, которая наглядно отразилась в появлении пигментированных участков в субстрате, толщины и конфигурации слоёв.

Со временем в колонках сформировались заметно различимые слои. В колонке, инкубировавшейся без света и с илом, взятым у берега (1.1) произошло выделение газов и поднятие части субстрата (рис. 2).

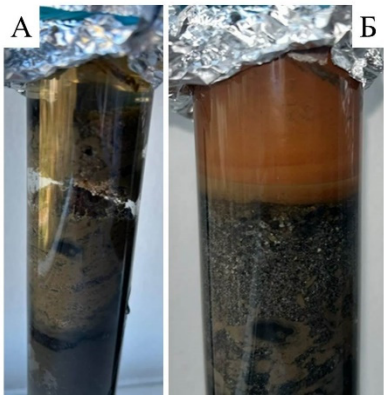


Рисунок 2. Колонка 1.1, инкубируемая в темноте: А – в начале эксперимента; Б – в конце эксперимента.

Через полгода наблюдений в колонках произошли существенные изменения в верхней части вертикали. Над поверхностью песка в верхнем слое образовался охристый осадок (рис. 2, Б). Средние и нижние слои остались без изменения. Изменения окраски слоев представлены в таблице 3.

Таблица 3

Изменения слоев колонки, инкубируемой в условиях отсутствия естественного освещения

Окраска	Физиологические группы микроорганизмов	Процессы	Область колонки
Охристый осадок	аэробные железоокисляющие бактерии	Хемолитотрофны	Верхняя часть с примыкающая к воде

В колонке, инкубировавшейся на свету и с илом (1.2), на поверхности субстрата образовалась биоплёнка с присутствием зеленого пигмента; в верхней части колонки субстрат приобрёл зелёный цвет с оранжевыми включениями, а в нижней части стал чёрным с красными включениями (рис. 3).



Рисунок 3. Колонка 1.2, инкубируемая при естественном освещении в конце эксперимента: А – слой с зеленым пигментом; Б – выделение пузырьков газа на поверхности субстрата; В – включения с красным пигментом.

Наблюдаемые изменения и предполагаемые физиологические группы микроорганизмов представлены в таблице 4.

Таблица 4

Изменения слоев колонки, инкубируемой в условиях естественного освещения

Окраска	Микроорганизмы	Физиология	Область колонки
Зелёная поверхность субстрата	Цианобактерии и водоросли	Аэробные фототрофы	Верхняя часть с доступом к свету кислороду (из воздуха или воды)
Оранжевые включения	Пурпурные несерные бактерии	Аноксигенные фототрофы	Средняя часть с ограниченным доступом кислорода.
Красные включения	Пурпурные серные бактерии	Аноксигенные фототрофы, способные развиваться в анаэробных зонах при наличии сульфидов	Середина колонки, ближе к нижней части
Чёрный цвет	Сульфатредуцирующие бактерии	Анаэробные хемолитотрофы. Восстанавливают сульфаты до сероводорода	Нижняя часть колонки

Таким образом, результаты иллюстрируют ключевую роль лимитирующих факторов (свет) и процессы сукцессии микробных сообществ, что ценно и для научной работы, и для учебно-исследовательской деятельности в процессе естественнонаучного образования. Модельный эксперимент, основанный на колонке Виноградского позволяет изучать состояния природных сред, проводить сравнение сообществ микроорганизмов, сформировавшихся на разных исходных педо-грунтовых матрицах в разных физико-географических условиях (например, между пресными и морскими системами), изучать трофические связи и сукцессии в контролируемых условиях [4].

В проектной и учебно-исследовательской деятельности с использованием колонки Виноградского можно задать исследования широкой направленности:

- Изучение эволюции типов питания в ходе развития Земли;
- Биогеохимические циклы элементов (азота, углерода, серы, железа) в водной и почвенной экосистемах;
- Изучение сукцессий микроорганизмов в течение сезонов в стоячем водоеме;
- Влияние различных биотических и абиотических факторов на микробные сообщества, формируемые в лабораторных условиях;
- Изучение продолжительности функционирования микробных сообществ в колонке Виноградского;
- Влияние загрязняющих веществ на функционирование микробных сообществ в колонке Виноградского.

Таким образом, колонка С.Н. Виноградского позволяет демонстрировать и исследовать сложные экосистемные процессы, недоступные к их постижению в природных условиях водных и почвенных экосистем. Это делает модельный эксперимент ценным и актуальным для популяризации таких естественнонаучных дисциплин как микробиология и экология.

Колонка Виноградского доступный и в то же время многогранный инструмент в осуществлении учебно-исследовательской деятельности школьников и студентов. С ее помощью можно развить у обучающихся заинтересованность к фундаментальным проблемам биологии и подготовить их к выбору будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Галишева М. С., Зуев П. В. Учебно-исследовательская деятельность школьника: структурная модель и формулировка понятия // Педагогическое образование в России. – 2019. – №6. – С. 6-18.
2. Колотилова Н.Н., Иванов А.В., Снакин В.В., Сузько В.В., Рытикова Н.В., Строева А.Р. Колонка С.Н. Виноградского как натурная экспериментальная модель и «живой экспонат»: опыт Музея землеведения МГУ // Жизнь Земли. –2026. –Т. 48, № 1. – С. 58–65.
3. Паршутина Л. А., Самойленко П. И. Исследовательская деятельность учащихся в процессе изучения естественнонаучных предметов // Научные исследования в образовании. 2012. – №1. – С. 21а-25.
4. Пошибаева А.Р. Микробиология и микробная биотехнология: лабораторные работы. Учебно-методическое пособие. – М.: РГУ нефти и газа (НИУ) им. И.М. Губкина, 2020. – 68 с.
5. Рохлов В.С., Теремов А.В. Наблюдение, опыты и эксперименты в биологии. – Москва : Изд-во «Национальное образование», 2025. – 256 с.
6. Рытикова Н.В., Сузько В.В., Строева А.Р. Масштабирование колонки Виноградского как музейного экспоната // Наука в вузовском музее. Материалы ежегод. Всерос. науч. конф. с межд. участием: Москва, 19–21 ноября 2024 г. / Отв. ред. А.В. Смуров; Музей землеведения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. М.: МАКС Пресс, 2024. С. 197–198
7. Соболева Н. Д. Исследовательская деятельность как средство организации самостоятельной работы учащихся в учебном процессе // Ученые записки ОГУ. – 2017. – №3 (76). – С. 316-320.
8. Трофимова С. А. Колонка Виноградского как модель биценоза водоёма и её использование в учебной работе / С. А. Трофимова // Наукосфера. – 2025. – № 11-2. – С. 1-10.
9. Экологическая микробиология : учеб.-метод. пособие / М. И. Чернявская [и др.]. – Минск : БГУ, 2016. – 63 с.

Microbiological experiment as a research tool for students

Golubeva E.M.
Pacific National University named after M.P. Danilovskiy

The current stage of education development is characterized by special attention to the formation of students' research skills and scientific thinking. An important role in this process is played by experimental activities, which allow students not only to assimilate ready-made knowledge, but to independently acquire it through observation, analysis and interpretation of the results. One of the most effective tools for organizing research in the field of microbiology and ecology is the S.N. Vinogradsky column, a laboratory model of microbiological and biogeochemical processes occurring in reservoirs. This method makes it possible to observe the formation of microbial communities, the processes of biogeochemical cycles of elements and the interaction of microorganisms in an artificial ecosystem.

Keywords: microbiological experiment, microbiome, research activity, empirical method.

References

1. Galisheva M. S., Zuev P. V. Educational and research activities of schoolchildren: a structural model and formulation of the concept // Pedagogical education in Russia. - 2019. - No. 6. - Pp. 6-18.
2. Kolotilova N. N., Ivanov A. V., Snakin V. V., Suzko V. V., Rytikova N. V., Stroeva A. R. S. N. Vinogradsky's column as a full-scale experimental model and a "living exhibit": the experience of the Museum of Geosciences of Moscow State University // Life of the Earth. - 2026. - Vol. 48, No. 1. - Pp. 58-65.
3. Parshutina L. A., Samoylenko P. I. Research activities of students in the process of studying natural science subjects // Scientific research in education. 2012. - No. 1. - Pp. 21a-25.
4. Poshibaeva A. R. Microbiology and microbial biotechnology: laboratory work. Study guide. - Moscow: Gubkin Russian State University of Oil and Gas (National Research University), 2020. - 68 p.
5. Rokhlov V. S., Teremov A. V. Observation, experiments, and experiments in biology. - Moscow: National Education Publishing House, 2025. - 256 p.
6. Rytikova N. V., Suzko V. V., Stroeva A. R. Scaling of Winogradsky's column as a museum exhibit // Science in the university museum. Proc. of the annual All-Russian scientific conference with international participation: Moscow, November 19–21, 2024 / Ed. A. V. Smurov; Museum of Geosciences of M. V. Lomonosov Moscow State University. Moscow: MAKS Press, 2024. Pp. 197–198
7. Soboleva N. D. Research activity as a means of organizing students' independent work in the educational process // Scientific notes of OSU. – 2017. – No. 3 (76). – Pp. 316–320.
8. Trofimova S. A. Winogradsky's column as a model of a reservoir bicenosis and its use in educational work / S. A. Trofimova // Naukosphere. – 2025. – No. 11-2. – P. 1-10.

Наставничество как средство повышения академической успеваемости обучающихся

Бабуркин Никита Андреевич
преподаватель, 14 кафедра (естественнонаучных дисциплин), Военная академия войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации

В статье описывается положительный опыт применения примерной авторской программы наставничества для работы с преподавателями по повышению академической успеваемости обучающихся общеобразовательной школы на примере дисциплины «Математика» и «Биология». Интерес представляют охарактеризованные функции наставника: диагностико-аналитическая, проектировочная, обучающе-развивающая, воспитательная, мотивационно-поддерживающая, организационно-посредническая, контрольно-оценочная, которые влияют на достижение цели наставнической деятельности. Результаты статистического анализа показали, что организация наставнической деятельности на примере дисциплины «Математика» и «Биология» во неурочное время способствует повышению академической успеваемости обучающихся не только у тех, которые имели образовательные дефициты, но и у тех, которые заинтересованы в ее более детальном изучении. Так как в процессе взаимодействия наставника и наставляемого происходит учет индивидуальных особенностей в большей степени, чем при проведении традиционного урока в условиях массового обучения, то данная практика, на наш взгляд, может способствовать повышению академической успеваемости и на других учебных дисциплинах.

Ключевые слова: наставничество, наставник, наставляемый, функции наставника, программа наставничества.

Введение

Современная образовательная среда сталкивается с противоречием: с одной стороны, растут требования к академическим результатам обучающихся, с другой – увеличивается разрыв между разными категориями обучающихся по уровню подготовки, мотивации и способности к самоорганизации. Традиционные фронтальные методы работы не позволяют в полной мере учитывать индивидуальные образовательные дефициты и потребности каждого обучающегося. Поэтому наставничество приобретает особую значимость, поскольку оно способствует реализации индивидуального подхода в условиях массового образования. Системное наставничество может способствовать повышению академической успеваемости обучающихся. Анализ научной литературы по вопросам наставничества (С. Я. Батышев, С. Г. Вершловский, Л. Н. Нугуманова, Н. М. Таланчук, Е. В. Игнатьева, Н. А. Ладилова, О. В. Рудь, А. Р. Масалимома, И. В. Круглова, И. И. Ирисметова, В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, С. И. Сергеев, С. Ю. Попова (Смолик) и др.) показал, что, с одной стороны, наставничество в России – распространенное явление, которое привлекает внимание большого количества ученых, пытающихся осмыслить генезис и сущность наставничества, цель деятельности и функции наставника, определить способы оценки эффективности наставнической деятельности и пр. Но, с другой стороны, анализ не выявил работ, которые бы изучали наставничество как средство повышения академической успеваемости обучающихся.

Изложение основного материала статьи

О важности роли наставничества в образовании (улучшение адаптации, повышение самостоятельности и успешности, раскрытие потенциала наставляемых) указывается в отечественных исследованиях [1-4]. Существующие иностранные исследования также указывают на положительное влияние наставнической деятельности на процесс образования. Так, правильно организованное наставничество способствует академическим достижениям наставляемых [5-7], улучшению адаптации, повышению успешности обучающихся, снижению рискованного поведения (применение алкоголя, наркотиков, асоциальное поведение), раскрытию потенциала наставляемого, создание сети полезных знакомств [8-11].

Причиной проведения нами исследования наставнической деятельности как средства повышения академической успеваемости стала педагогическая действительность, которая выявила проблему недостаточной академической успеваемости большинства обучающихся первого курса академии. Проблему низкой успеваемости мы связали с недостаточными остаточными знаниями школьного курса для успешного «старта» обучения в вузе. В ходе педагогического эксперимента (2023-2025) нами была предложена методика организации дополнительных занятий с обучающимися первого курса по естественнонаучным дисциплинам (математика и физика). Занятия были разработаны с применением блочно-модульной системы и дифференцированного подхода. Для занятий преподавателями кафедры естественнонаучных дисциплин были разработаны методические материалы, которые представляли собой логически завершенные блоки с учебной информацией. Учебные материалы объединяли в себе теоретическую и практическую часть по школьному курсу математики и физики, которая предлагалась обучающимся для самостоятельного решения, а также материалы для проведения контроля усвоения конкретного учебного блока. Учебные материалы разрабатывались так, чтобы обучающиеся могли работать самостоятельно. Перед проведением каждого занятия преподаватели раздавали обучающимся необходимые материалы. Занятия проводились в часы самостоятельной подготовки дважды в неделю по 45 минут каждое в составе небольших групп (9-15 курсантов). Так как обучающиеся в основном работали самостоятельно, то преподаватель выступал в роли консультанта: отвечал на вопросы по изученному теоретическому и практическому материалу, давал персональные или групповые рекомендации по конкретному вопросу, демонстрировал образцы решения практических заданий с подробным разбором по запросу.

Практические задания имели дифференциацию по уровню сложности, так как группы обучающихся были неоднородными по уровню остаточных знаний, то это способствовало расширению зоны ближайшего развития обучающихся при усвоении учебного материала. На первом занятии был проведен входной контроль с целью выявления актуального уровня знаний обучающихся по дисциплине. На последнем занятии был проведен выходной контроль для выявления изменений знаний обучающихся и определения влияния предложенной методики на уровень остаточных знаний.

В течение педагогического эксперимента мы пришли к мысли, что ту деятельность, которую осуществляли преподаватели, можно назвать наставнической. Для совершенствования данного взаимодействия на текущий учебный год (2025-2026) были разработаны методические материалы, которые мы использовали для подготовки преподавателей-наставников. С помощью методических материалов преподаватели ознакомились с современными методами и технологиями наставнической деятельности, которыми пользуются в России и за рубежом, для повышения эффективности взаимодействия с наставляемыми. Также методические материалы содержат информацию, почему наставничество важно для образования, в нем описаны принципы наставнической деятельности, права, обязанности и требования, предъявляемые как к наставникам (преподавателям, которые согласились участвовать в деятельности), так и наставляемым (преимущественно с недостаточной академической успеваемостью), компетенции, которыми должен обладать наставник, преимущества и недостатки наставничества, даны рекомендации, когда наставничество не работает эффективно, описан возможные сложности в деятельности наставника и их возможные решения. На основе эмпирического материала, который был собран за время проведения педагогического эксперимента (2023-2025), были составлены этапы организации наставнической деятельности в академии на 2025-2026 годы. Также в методическом пособии собраны разнообразные модели, методы и приемы наставничества, особенности обучения взрослых людей, содержится информация о педагогическом общении, стилях и ролях наставника. Для совершенствования методики взаимодействия преподавателей-наставников с подопечными и успешной постановки целей и задач деятельности в методическое пособие включены модели лидерства, развития подопечных, модель SMART, GROW, DISC, а также описаны практические примеры их успешного и менее гибкого применения. Для осуществления успешной коммуникации между наставниками и наставляемыми, которые принадлежат к различным поколениям, в методическое пособие была добавлена теория поколений, которая способствует принятию наставниками принципа – «другой не значит неправильный». Для осуществления успешной обратной связи в методическом пособии содержатся принципы обратной связи и некоторые технологии предоставления обратной связи. Также для самостоятельного развития наставников в методическом пособии предложены различные практические ситуации, которые могут возникнуть в реальной практике. Предполагается, что самостоятельное рассмотрение кейсов или их коллективное решение наставниками способствовало совершенствованию наставнической деятельности.

На основе собранных эмпирических данных и подготовленных методических материалов нами была составлена примерная программа наставничества для работы с преподавателями по повышению академической успеваемости обучающихся общеобразовательной школы. Целью программы является оказание помощи педагогам в организации наставнической деятельности как средства повышения академической успеваемости обучающихся. Охарактеризуем субъектов наставнической деятельности.

Наставник – более опытный и знающий человек, способный и готовый делиться знаниями, умениями и навыками, транслировать традиционные ценности другому человеку или группе людей.

Наставляемый – человек, который обладает образовательными, профессиональными, социальными, адаптационными или личностными дефицитами, который хочет и готов взаимодействовать с наставником с целью преодоления дефицитов.

Куратор – сотрудник образовательной организации, который отвечает за реализацию программы наставничества (назначается руководителем ОО).

В ходе анализа практики наставнической деятельности в академии мы выделили следующие функции наставника, которые были адаптированы для примерной программы.

Диагностико-аналитическая функция. Наставник проводит первичную и текущую диагностику образовательных дефицитов наставляемого. Диагностика предполагает: анализ текущей успеваемости, выявление предметных областей, вызывающих наибольшие затруднения; выявление причин низкой успеваемости (пробелы в базовых знаниях, несформированность общеучебных навыков, низкая мотивация, личностные проблемы, сложности адаптации).

Проектировочная функция. На основе диагностических данных наставник совместно с наставляемым проектирует индивидуальную траекторию повышения успеваемости: помогает сформулировать конкретные, измеримые, достижимые и ограниченные по времени цели на определенные периоды; разрабатывает (помогает разрабатывать) индивидуальный план работы, включающий конкретные мероприятия, сроки и планируемые результаты по учебной дисциплине, вызывающей затруднения; определяет приоритетные направления работы; подбирает необходимые учебные материалы, ресурсы, рекомендует дополнительные источники информации.

Обучающе-развивающая функция. Непосредственная работа по преодолению образовательных дефицитов включает: помощь в освоении сложных тем учебных дисциплин, объяснение теоретического материала доступным языком (важно, что наставник помогает наставляемому, а не делает за него); обучение эффективным приемам работы с учебным текстом, конспектирование, запоминание, структурирование информации; отработка практических навыков решения задач, выполнения упражнений, подготовки к семинарским занятиям; совместный разбор и анализ ошибок, допущенных в контрольных работах, тестированиях. Важно отметить, что наставник не дублирует функции преподавателя, а выступает в роли помощника, помогающего наставляемому самостоятельно осваивать сложный материал.

Воспитательная функция. Одной из важнейших функций наставника является воспитательная функция, так как с помощью нее процесс передачи знаний, опыта превращается истинное наставничество. Воспитание в контексте наставнической деятельности – это не чтение нотаций и не морализаторство. Это формирование ценностных ориентаций, развитие личностных качеств и социальных компетенций наставляемого через личный пример, доверительное общение и совместную деятельность. Наставник транслирует не только знания, но и нормы поведения, культуру труда, отношение к людям и к самому себе.

Воспитательная функция включает: формирование у наставляемого ценностного отношения к знанию, труду и самообразованию; развитие навыков ответственного поведения и самодисциплины; воспитание культуры межличностного общения и сотрудничества; содействие формированию адекватной самооценки и рефлексивных навыков; формирование четкой нравственной позиции: честность, порядочность, уважение к другим, патриотизм; обеспечение профилактики девиантного поведения через вовлечение в социально значимую деятельность. Наставник выступает проводником в мир социальных норм и правил, существующих не только в образовательной среде, но и в обществе в целом. При этом наставник не заставляет, а увлекает, показывает перспективы и горизонты развития. На первый план выходит создание безопасной среды, в которой наставляемый может открыться, признаться в ошибке, не боясь осуждения. Главный инструмент воспитания в наставничестве – это отношения, построенные на доверии, уважении и личном примере наставника.

Мотивационно-поддерживающая функция. Моральная поддержка со стороны наставника мотивирует и снижает страх перед учебными трудностями: создание психологически комфортной, доверительной атмосферы взаимодействия; регулярное позитивное подкрепление успехов наставляемого; помощь в преодолении учебной тревожности, неуверенности в собственных силах, страха перед публичными выступлениями; поддержка в кризисных ситуациях (личные проблемы, влияющие на учебу и пр.); трансляция собственного опыта преодоления учебных трудностей.

Организационно-посредническая функция. Наставник помогает наставляемому эффективно использовать ресурсы образовательной среды: информирование о существовании дополнительных занятий,

консультаций с преподавателями-предметниками, работе школьных кружков, патриотических объединений; помощь во взаимодействии с преподавателями по вопросам, вызывающим затруднения; организация взаимодействия наставляемого с другими обучающимися для совместной учебной работы; содействие во включении наставляемого во внеурочную деятельность, способствующую развитию гибких навыков (коммуникация, командная работа, адаптивность, эмоциональный интеллект, управление временем) и общей социализации в школьном коллективе.

Контрольно-оценочная функция. Наставник осуществляет мониторинг выполнения намеченного плана: регулярная проверка выполнения запланированных заданий и этапов работы; отслеживание текущей успеваемости по электронному журналу; совместный анализ достигнутых результатов, выявление причин отклонения от намеченного плана; своевременная корректировка индивидуального плана работы при необходимости; подготовка отчетов о результатах наставнической деятельности для координаторов программы.

Материалы и методы исследования

На базе общеобразовательной школы в 8 Б классе была организована наставническая деятельность по повышению академической успеваемости обучающихся по математике и в 9 В классе по биологии.

Предварительно преподаватели прошли обучение, которое представляло собой беседы на тему важности наставнической деятельности в образовании, были изучены ценности и принципы наставнической деятельности, изложены основы наставнической деятельности, ее история. В обучении был использованы материалы курса «Сила наставничества» от Российского общества «Знание», а также материалы курса «Инструменты наставника: школа» от «Центра знаний Машук». На самостоятельное изучение преподавателям было предложено ознакомиться с методическим пособием, написанным в академии для подготовки преподавателей к наставнической деятельности.

Из 21 обучающегося 8 Б класса 5 нуждались в повышении академической успеваемости, а 3 изъявили желание участвовать в наставнической деятельности для лучшего понимания математики. Из 17 обучающихся 9 В класса 9 изъявили желание участвовать в наставнической деятельности. Родители обучающихся были предупреждены, что из дети хотят участвовать в наставнической деятельности, которая предполагала дополнительные занятиях во внеурочное время как в стенах школы, так и с использованием цифровых технологий для дистанционного консультирования и связи с преподавателем-наставником.

В процессе осуществления наставнической деятельности применялись следующие формы взаимодействия: по составу наставляемых – традиционная (индивидуальная), групповая – взаимодействие наставника с малой группой наставляемых; по типу взаимодействия применялась смешанная форма взаимодействия – сочетание очных и дистанционных форматов взаимодействия, что позволило взаимодействию быть более гибки и удобным.

Личные встречи наставника и наставляемого в образовательной организации представляли собой: регулярные запланированные встречи, встречи по мере необходимости (по запросу наставляемого или наставника), включенное взаимодействие (помощь в повышении академической успеваемости, отработке навыков решения задач определенной темы учебной дисциплины).

Дистанционная форма взаимодействия с использованием информационно-коммуникационных технологий представляла собой: проведение видео-консультации («Яндекс Телемост», «VK Звонки»), обмен сообщениями в мессенджерах по оперативным вопросам (VK, Max), совместная работу в онлайн-документах («Яндекс Документы», «Google Docs»), проверку выполненных индивидуальных заданий через образовательные платформы («Учи.ру», «Skysmart», «Библиотека цифрового образовательного контента», «Решу ОГЭ», «Решу ЕГЭ», «LearningApps»).

Занятия с наставников представляли собой консультации и беседы по составленному с наставляемыми плану. На консультациях и во время бесед наставник совместно с наставляемыми выяснял причину образовательных затруднений и организовывал групповые или индивидуальные занятия по ликвидации пробелов, а также изучению дополнительного материала. На начальном этапе взаимодействия преподаватели-наставники подготовили входные контроли: по математике за курс 7 класса, который проводился в октябре 2025 года и состоял из 14 заданий; по биологии за курс 8 класса, который также проводился в октябре 2025 года и состоял из 16 заданий. Целью входного контроля являлась диагностика остаточных знаний обучающихся для выявление предметных областей, которые вызывают наибольшие затруднения, и выявления причин недостаточной успеваемости. На основе полученных данных и индивидуальной беседы наставники совместно с наставляемыми разработал индивидуальные программы для повышения академической успеваемости. В 8 Б классе три из восьми наставляемых не имели проблем с успеваемостью, однако входной контроль сделали с одной-двумя ошибками, поэтому совместно с другими наставляемыми принимали участие в занятиях по ликвидации «пробелов». Во время промежуточного тестирования (март 2026 года) наставники провели выходной контроль, который был аналогичен входному.

Результаты входных и выходных контролей были изучены, на их основе была выведена основная гипотеза H_0: «После взаимодействия с наставником академическая успеваемость наставляемых статистически значимо не различается» и альтернативная гипотеза H_1: «После взаимодействия с наставником академическая успеваемость наставляемых статистически значимо различается».

Результаты

Полученные результаты свидетельствовали о наличии статистически значимых различий между группой наставляемых до начала участия в программе наставничества и после прохождения ее большей части. Обработка результатов проводилась с помощью G-критерия знаков. Результаты входного и выходного контроля по математике представлены в табл. 1.

Таблица 1
Результаты контролей по математике

№ п\п	До взаимодействия	После взаимодействия	Сдвиг
1	13	14	+
2	13	14	+
3	12	14	+
4	5	10	+
5	7	13	+
6	9	14	+
7	6	12	+
8	9	12	+

Все сдвиги являлись положительными – типичные сдвиги, поэтому n = 8. Нетипичных сдвигов – отрицательных – 0, значит $G_{ЭМП}$ = 0. Нулевых сдвигов не было. По таблице критических значений G-критерия знаков для уровня статистической значимости $p \leq 0{,}01$ при n = 8 критическое значение $G_{КР}$ = 0. Так как $G_{ЭМП} \leq G_{КР}$, то гипотеза H_0 отклоняется и принимается альтернативная гипотеза H_1 ($p \leq 0{,}01$).

Положительные сдвиги в количестве решенных заданий наставляемых не являются случайными. Поэтому можно утверждать, что предположение о влиянии наставничества на академическую успеваемость обучающихся является верным. Также была проанализирована динамика изменения средних отметок у наставляемых по математике за первую и вторую четверть, см. табл. 2.

Таблица 2
Изменение средних отметок по математике

№ п\п	1 четверть алгебра	2 четверть алгебра	1 четверть геометрия	2 четверть геометрия
1	4,00	4,33	4,17	4,42
2	4,56	5,0	5,0	5,0
3	4,10	4,45	4,26	4,65
4	3,00	3,45	2,67	3,25
5	3,88	4,25	3,63	4,10
6	2,83	3,00	2,83	3,13
7	3,29	3,68	2,93	3,40
8	2,89	3,31	3,00	3,53

Результаты входного и выходного контроля по биологии представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты контролей по биологии

№ п\п	До взаимодействия	После взаимодействия	Сдвиг
1	11	14	+
2	12	16	+
3	15	16	+
4	10	14	+
5	16	16	0
6	14	16	+
7	13	15	+
8	9	13	+
9	12	15	+

Все сдвиги являлись положительными – типичные сдвиги, нулевых сдвигов – 1, поэтому n = 8. Нетипичных сдвигов – отрицательных – 0, значит $G_{ЭМП}$ = 0. По таблице критических значений G-критерия знаков для уровня статистической значимости $p \leq 0{,}01$ при n = 8 критическое значение G_{KP} = 0. Так как $G_{ЭМП} \leq G_{KP}$, то гипотеза H_0 отклоняется и принимается альтернативная гипотеза H_1 ($p \leq 0{,}01$).

Также была проанализирована динамика изменения средних оценок у наставляемых по биологии за первую и вторую четверть, см. табл. 4.

Таблица 4

Изменение средних отметок по биологии

№ п\п	1 четверть	2 четверть
1	3,63	3,86
2	3,68	4,17
3	4,33	4,86
4	3,65	3,94
5	5,00	5,00
6	4,51	4,71
7	4,17	4,57
8	3,67	3,97
9	4,07	4,29

Обсуждение результатов

Полученные нами результаты позволяют судить о том, что организация наставнической деятельности может способствовать повышению академической успеваемости обучающихся. При этом исследование имеет несколько ограничений, которые необходимо учитывать. Первое ограничение заключается в малой выборке, которая состояла из 17 наставляемых и 2 наставников, а также коротким периодом осуществления наставнической программы (около полугода). Возможно, если бы программа проводилась в течение более длительного периода, то были бы представлены более подробные результаты. Второе ограничение касается организации наставнической деятельности для повышения академической успеваемости на примере только двух учебных дисциплин – математики (алгебры и геометрии) и биологии, а также проведение эксперимента на базе одной школы.

Выводы

Исследование является попыткой внедрить обобщенный опыт использования наставнической деятельности как средства повышения академической успеваемости в школьную образовательную и воспитательную деятельность. Результаты, полученные в ходе эксперимента, позволяют с некоторыми ограничения судить о том, что необходимо начинать внедрять наставническую деятельность еще в школе, чтобы академическая успеваемость обучающихся при поступлении в вуз была на необходимом для успешного обучения уровне. В будущих исследованиях необходимо расширить выборку и, по возможности, провести охват нескольких школ для получения более объективного результата.

Литература

1. Гисматуллина, А.И. Роль наставника в современном образовании / А.И. Гисматуллина, Р.Р. Валеева // Миллионщиков-2019 : материалы II Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященной 100-летию ФГБОУ ВО «ГНТУ им. акад. М.Д. Миллионщикова» (г. Грозный, 30–31 мая 2019 г.). – Грозный, 2019. – С. 439-441.
2. Дудина Е.А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7. № 5. С. 25–36.
3. Радостина, Н.Б. Особенности педагогического наставничества в сравнении с наставничеством в других профессиональных сферах / Н.Б. Радостин // Стратегические направления развития образования в Оренбургской области : научно-практическая конференция с международным участием (г. Оренбург, 29 сентября 2017 г.). – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2017. – С. 591-595.
4. Тихонова, Н.В., Наставничество в образовании: анализ зарубежных практик и их применимость в условиях России / Н.В. Тихонова, Ф.Л. Ратнер, И.Я. Вергасова // The Education and Science Journal. – 2024. – № 26 (5). – С. 124-151. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-124-151
5. Bayer, A Using volunteer mentors to improve the academic outcomes of underserved students: the role of relationships / A. Bayer, J.B. Grossman, D.L. DuBois // J. Community Psychol. – 2015. – No. 43. – P. 408-429.
6. De Ossorno Garcia, S. The mentoring relation as an interpersonal process in EDUCATE: A qualitative case study of mentor–mentee perspectives / S. De Ossorno Garcia, L. Doyle // ResearchforAll. – 2021. – No. 5 (1). – P. 19-35.
7. Herrera C. The role of risk: Mentoring experiences and outcomes for youth with varying risk profiles / C. Herrera, D.L. DuBois, J.B. Grossman. – New York: A Public/Private Ventures project distributed by MDRC, 2013. – 125 p.
8. Mentoring in schools: an impact study of big brothers big sisters school-based mentoring / C. Herrera, J.B. Grossman, T.J. Kauh, J. McMaken // Child Dev. – 2011. – № 82. – P. 346–361.
9. Relational experiences in school-based mentoring: the mediating role of rejection sensitivity / S.S. Kanchewa, L.A. Yoviene, S.E. Schwartz [et. al.] // YouthSoc. – 2016. № 50:534.
10. Silke, C. Relational dynamics in formal youth mentoring programmes: a longitudinal investigation into the association between relationship satisfaction and youth outcomes / C. Silke, B. Brady, P. Dolan. – Child. Youth Serv. Rev., 2019.
11. Spilt, J.L. Dynamics of teacher–student relationships: stability and change across elementary school and the influence on children's academic success / J.L. Spilt, J.N. Hughes, J.Y. Wu, O.M. Kwok // Child Dev. – 2012. – № 83. – P. 1180–1195.

Mentoring as a Means of Improving Students' Academic Performance

Baburkin N.A.

Military Academy of Air Defense of the Armed Forces of the Russian Federation

This article describes the positive experience of using a model mentoring program developed by the author to work with teachers to improve the academic performance of comprehensive school students, using the subjects "Mathematics" and "Biology" as examples. Of interest are the following characteristics of the mentor: diagnostic and analytical, design, educational and developmental, pedagogical, motivational and supportive, organizational and mediating, and control and evaluation, which influence the achievement of the mentoring goal. The results of the statistical analysis showed that organizing mentoring activities in the subjects "Mathematics" and "Biology" outside of class time contributes to improving the academic performance of students not only with educational deficiencies but also with those interested in studying the subject in more detail. Since the interaction between a mentor and a mentee takes into account individual characteristics to a greater extent than in a traditional lesson in a mass education setting, this practice, in our opinion, can contribute to improving academic performance in other academic disciplines.

Keywords: mentoring, mentor, mentee, mentor functions, mentoring program.

References

1. Gismatullina, A.I. The Role of the Mentor in Modern Education / A.I. Gismatullina, R.R. Valeeva // Millionshchikov-2019: Proceedings of the II All-Russian Scientific and Practical Conference of Students, Postgraduates, and Young Scientists Dedicated to the 100th Anniversary of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "GNTU named after Academician M.D. Millionshchikov" (Grozny, May 30–31, 2019). – Grozny, 2019. – Pp. 439–441.
2. Dudina, E.A. Mentoring as a Special Type of Pedagogical Activity: Essential Characteristics and Structure // Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University. 2017. Vol. 7. No. 5. Pp. 25–36.
3. Radostina, N.B. Features of pedagogical mentoring in comparison with mentoring in other professional fields / N.B. Radostin // Strategic directions for the development of education in the Orenburg region: scientific and practical conference with international participation (Orenburg, September 29, 2017). - Orenburg: Orenburg State University, 2017. - Pp. 591-595.
4. Tikhonova, N.V., Mentoring in education: analysis of foreign practices and their applicability in the context of Russia / N.V. Tikhonova, F.L. Ratner, I.Ya. Vergasova // The Education and Science Journal. - 2024. - No. 26 (5). - Pp. doi:10.17853/1994-5639-2024-5-124-151
5. Bayer, A Using volunteer mentors to improve the academic outcomes of underserved students: the role of relationships / A. Bayer, J.B. Grossman, D. L. DuBois // J. Community Psychol. – 2015. – No. 43. – P. 408-429.
6. De Ossorno Garcia, S. The mentoring relationship as an interpersonal process in EDUCATE: A qualitative case study of mentor–mentee perspectives / S. De Ossorno Garcia, L. Doyle // Research for All. – 2021. – No. 5 (1). – P. 19-35.
7. Herrera C. The role of risk: Mentoring experiences and outcomes for youth with varying risk profiles / C. Herrera, D.L. DuBois, J.B. Grossman. – New York: A Public/Private Ventures project distributed by MDRC, 2013. – 125 p.

Реализация коррективно-подготовительного аспекта в обучении иностранному языку в контексте применения технологии «дебаты»

Барсукова Е.М.
аспирант, кафедра романо-германской филологии, ТГПУ им. Л.Н. Толстого,

Богатов А.А.
к.п.н., доцент, доцент кафедры романо-германской филологии, ТГПУ им. Л.Н. Толстого

Изучение иностранного языка не теряет своей актуальности даже в условиях быстро меняющихся геополитических условий, а, наоборот, приобретает иное, важное значение, поскольку владение иностранным языком связано с более лёгкой адаптацией в современном мире и представляет собой весомое конкурентное преимущество. Цель обучения иностранному языку остаётся неизменной – формирование иноязычной коммуникативной компетенции, которая подразумевает определенный уровень сформированности языковых навыков и речевых умений. Выбор учителем содержания и методов обучения, по большей части регламентируется действующим законодательством в сфере образования, обозначая системно-деятельностный подход ведущим в современной школе. В рамках этого подхода технология «дебаты» в обучении иностранному языку (в частности, английскому) используется как способ, средство и цель, поскольку подразумевает реализацию комплекса задач в развитии устно-речевых умений учащихся. В этой связи, представляется целесообразным рассмотреть возможности интеграции коррективно-подготовительного аспекта П.Б.Гурвича в процесс обучения и совершенствования устно-речевых умений учащихся в контексте применения технологии «дебаты» на английском языке. В статье предпринимается попытка осмысления использования авторского методического подхода П.Б.Гурвича в современной педагогической практике, как составного элемента методической модели формирования умений реальной речевой коммуникации на английском языке у учащихся на уровне среднего общего образования.

Ключевые слова: устно-речевые умения, иноязычная коммуникация, языковые навыки, дебаты.

Введение

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО) устанавливает требования к результатам освоения федеральных государственных образовательных программ соответствующего уровня. Кроме личностных результатов, выпускнику средней школы необходимо достичь метапредметных (овладение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности, самостоятельное планирование и осуществление учебной деятельности, овладение универсальными учебными действиями) и предметных результатов [1,ФГОС]. В аспекте овладения иностранным языком основным предметным результатом для выпускника является сформированность на базовом или профильном уровне иноязычной коммуникативной компетенции, которая предполагает применение иностранного языка как средства общения, культурного обмена, поиска информации и решения научно-исследовательских или иных задач. Другими словами, речь идет о формировании и совершенствовании умений реальной речевой коммуникации на иностранном языке, которая предполагает определенный уровень сформированности языковых навыков и речевых умений, достаточный для осуществления взаимодействия в иноязычной среде. Исходя из определения речевого умения, данного Гурлёновым В.М., формирование языковых навыков является первичным звеном в системе освоения иностранного языка, поскольку речевое умение предполагает эффективное оперирование группами сформировавшихся языковых навыков [4, с.162]. Поэтому, говоря о дебатах как о ведущей обучающей технологии, основной целью которой является формирование и развитие коммуникативной компетенции, представляется целесообразным в процессе реализации этой технологии сделать акцент на совершенствование языковых навыков учащихся (лексических, грамматических и фонетических). При этом важно, чтобы этот процесс не сводился только лишь к выполнению типовых лексико-грамматических упражнений, но являлся гармонично вписанной составной частью процесса развития устно-речевых умений. В этой связи, положение о коррективно-подготовительном аспекте методики обучения иностранным языкам (КПА), предложенное в 80-х годах прошлого века П.Б.Гурвичем, сегодня не теряет своей актуальности [5, с.74].

Цель - сформулировать принципы реализации коррективно-подготовительного аспекта в обучении иностранному языку в контексте применения образовательной технологии «дебаты».

Задачи:

-определить необходимое и достаточное условие для эффективного совершенствования речевых умений;

- изучить и проанализировать подходы к реализации коррективно-подготовительного аспекта в части обучения говорению как виду речевой деятельности;

- определить релевантные направления реализации коррективно-подготовительного аспекта в обучении иностранному языку в аспекте применения образовательной технологии «дебаты»;

Методы, применённые в исследовании: анализ, синтез, сравнение, обобщение, моделирование, контент-анализ, анкетирование, дискурс-анализ.

Теоретическую базу исследования составили работ таких ученых как П.Б.Гурвич, Е.И.Пассов, C.C.M. Goh, A.Nur, S.Thornbury, Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез.

Основная часть

В своей работе «Коррективно-подготовительный аспект методики обучения иностранному языку» П.Б.Гурвич обозначает проблемы, с которыми сталкивается школьный учитель в образовательном процессе. Несмотря на то, что эти проблемы описаны более 30 лет назад, в общем виде они сохраняются и сегодня: недостаточное количество часов, слишком большие учебные группы, расхождения в применяемых методиках [5, с.74]. Для преодоления данных проблем предлагается интегрировать в практику обучения иностранным языкам следу-

ющие принципы, положенные в основу коррективно-подготовительного аспекта методики обучения иностранному языку: опора на родной язык, параллельное освоение всех видов речевой деятельности, осознанное конструирование речевых единиц, дифференциация языкового материала [3].Реализация принципов КПА в контексте занятий дебатами на английском языке может выглядеть следующим образом (см.Таблица 1).

Таблица 1
Соотнесение принципов КПА и этапов обучения английскому через дебаты

Принцип КПА	Примеры реализация в дебатах
Направленность преподавания на обеспечение в классе и дома максимума реального речевого общения на иностранном языке путем адекватного сочетания речевых и неречевых элементов подготовки к нему.	Домашнее чтение текстов аналитического, научно-популярного характера
Опора на родной язык	Выполнение переводных упражнений; проигрывание отдельных «сложных» моментов игры сначала на родном языке
Параллельно-комплексное обучение всем видам речевой деятельности и изначальное усвоение языкового материала в единстве говорения, слушания, чтения и письма, при обязательном формировании рече-двигательных «образов»	Работа в парах/микрогруппах: один читает текст вслух первый раз, остальные письменно фиксируют смысловые элементы, затем слушают текст еще раз, дополняют записи, после чего формулируют уточняющие вопросы и устно по очереди задают их чтецу, тот отвечает глядя в текст. После восстановления текста, те кто записывал, должны по своим записям текст рассказать.
Дифференцированный подход к уровням владения языковым материалом при сочетании разнородных и однородных путей овладения им.	Адаптация текстовых материалов
Формирование навыка с опорой на предварительно сообщаемое правило через осознанные, постепенно свертывающиеся правилообразные умственные действия к автоматизмам	Развитие лексических и грамматических навыков
Обязательное сочетание произвольного и непроизвольного запоминания в обучении иностранному языку	Предварительная подготовка монолога на заданную тему, дальнейшее его использование в игре

Следовательно, говоря о совершенствовании устно-речевых умений, не стоит забывать о развитии остальных видов речевой деятельности. О комплексном подходе в обучении говорению говорит К.Го, ссылаясь на Кэнэла и Суэйна, которые определили четыре составляющих коммуникативной компетенции: грамматическая компетенция, дискурсивная компетенция, социолингвистическая компетенция и стратегическая компетенция, при этом первая подразумевает сформированность грамматического, лексического и фонетического навыков [2, с.51]. Е.И.Пассов также указывает на комплексность в обучении говорении как виду речевой деятельности, в процессе развития которого необходимо не только воспроизводить языковой материал в устных высказываниях, но и аудировать, записывать и прочитывать [6, с.601]. Исходя из сказанного, можно заключить, что необходимым условием для совершенствования устно-речевых умений учащегося является комплексный подход, центральным элементом которого является интегрированное развитие языковых навыков. Другими словами, языковые навыки – это базис, речевые умения – надстройка. Данное условие обуславливает актуальность применения комплекса коррективно-подготовительных упражнений в контексте совершенствования устно-речевых умений через дебаты.

Такой вывод подтверждает анализ данных, полученных в ходе анкетирования участников Всероссийского образовательного форума по дебатам на английском языке. В рамках турнирной повестки форума учащиеся преимущественно старших классов школ из разных регионов России вступали в регламентированные дискуссии на темы, касающиеся различных сфер общественной жизни. Задачей каждой команды в каждом раунде было убедить третью сторону (судейскую коллегию) принять их позицию по выдвигаемому вопросу[9, с.3-4]. В ходе наблюдения за играми нами были определены очевидные трудности в процессе осуществления монологического говорения и ведения полемики на английском языке. Хотя участники демонстрировали высокий уровень компенсаторных умений, заметнее всего были трудности с подбором подходящих лексических единиц (в процессе высказывания проскальзывали русские эквиваленты слов и словосочетаний), а также с использованием грамматических конструкций, соответствующих ситуации и контексту. Это наблюдение подтвердилось в ходе анонимного опроса, в котором приняли участие 12 человек, первые в личном рейтинге турнира. Опыт игры в дебаты на английском языке у опрошенных участников составляет от полугода до двух лет, значит это те учащиеся школ, у которых в неделю имеется более 3 академических часов занятий английским языком. При этом, 50% опрошенных связывают наибольшие трудности, играя в дебаты на английском языке, с нехваткой словарного запаса, ещё 35% ответов касаются проблем в структурировании предложений, построении аргумента, т.е. испытывают необходимость в совершенствовании собственных грамматических навыков. Это может объясняться тем, что темы для дебатов заранее неизвестны и в практике подготовки к турнирам параллельному развитию умений и навыков уделяется недостаточное внимание, а занятия дебатами концентрируется, скорее всего, больше на развитии игровой техники учащихся. Следовательно, речь идёт не только о необходимости совершенствования языковых навыков учащихся, но и об их погружении в тематическую область игры. С точки зрения П.Б.Гурвича, без непосредственной контактной подготовки (языковой, речевой, содержательной) невозможно получить качественный речевой продукт. Другими словами, чтобы эффективно выстраивать иноязычную коммуникацию, учащиеся должны владеть не только языковыми навыками, речевыми умениями, но иметь определённое представление о теме игры вообще, то есть речь идет о более тщательной отработке предметного содержания. На вопрос о том, что, на их взгляд, им существенно помогло бы стать более уверенным игроком в англоязычные дебаты, большинство опрошенных (80%) ответили «расширение словарного запаса», «овладение грамматикой», «более частая практика устной речи». Такой результат может свидетельствовать о том, что занятие дебатами на английском языке имеет потенциал к реализации комплексного подхода в обучении английскому языку, в основе которого должен лежать коррективно-подготовительный аспект. Т.е. дебаты сами по себе могли бы стать благоприятной средой для совершенствования устно-речевых умений в тесной связи с развитием остальных видов речевой деятельности и языковых навыков.

Говорение в рамках данной работы обладает приоритетом в части рассмотрения методических подходов к развитию иноязычных речевых умений. Н.Д.Гальскова и Н.И.Гез характеризуют говорение как процесс, ассоциированный с выполнением сложных мыслительных процессов, который протекает поэтапно от возникновения намерения до фазы контроля [6, с.190]. Говоря об этапе грамматико-семантической и моторной реализации смыслового плана, авторы подчёркивают наличие рисков, связанных с адекватным выбором слов и грамматических структур, которые могут повлиять на эффективность коммуникации. Основной причиной таких рисков называется влияние родного и изучаемого языка (интерференция и перенос). Чтобы нивелировать указанные риски, авторы предлагают систему подготовительных упражнений, позволяющих изучающим иностранный язык использовать аналогию, восстанавливать содержание с опорой на контекст, ориентироваться в структуре предложения и переносить найденное решение в новые условия [6, с.211]. В своей циклической модели обучения говорению К.Го отдельной фазой цикла выделяет фокусирование на развитии языковых навыков, стратегий и речевых умений [2, с.153]. С.Торнберри также предлагает комплексно подходить к обучению говорению: кроме упора на преимущественно устно-коммуникативные упражнения, он предлагает включать в систему обучения говорения лексико-грамматические упражнения, упражнения на развитие умений чтения и письма, а также на развитие автономности [8]. Представляется, что данные положения могут лечь в основу методической модели, предполагающей в своей структуре опору на коррективно-подготовительный аспект.

Заключение. Таким образом, на основе анализа методической литературы и эмпирических наблюдений, представляется целесообразным сделать следующие выводы о возможностях применения коррективно-подготовительного аспекта в обучении английскому языку в контексте применения образовательной технологии «дебаты».

Необходимо реализовывать КПА на основе комплекса принципов, предложенных П.Б.Гурвичем. Пренебрежение хотя бы одним принципом существенно снижает эффективность обучения в целом.

В контексте применения образовательной технологии «дебаты» с целью обучения иностранному языку необходимо уделять внимание не только игровым навыкам, полагаясь только лишь на произвольное усвоение лексических единиц и грамматических структур, но и целенаправленному совершенствованию языковых навыков и умений, создавая базу для успешной коммуникации во время игры. Также, необходимо создавать условия для погружения учащихся в тематическую область планируемой игры через работу с текстами и видео, чтобы стимулировать их намерение принимать участие в коммуникации в рамках игры.

Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. №413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (ред. от 12 февраля 2025 г.) (зарегистрирован в Минюсте России 7 июня 2012 г. №24480)
2. Goh, C.C.M. Teaching Speaking: A Holistic Approach. Cambridge University Press. 2012.
3. П. Б. Гурвич. Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков. Учебное пособие— Владимир, 1982. – 77 с.
4. Гурленов В.М., Трофимова Ю.И. Навык и умение в овлаении иноязычной речью // Человек. Культура. Образование. 2022. №3 (45). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/navyk-i-umenie-v-ovladenii-inoyazychnoy-rechyu (дата обращения: 29.05.2026).
5. Тяпкина Т.М., Тимощук И.А. Актуальность коррективно-подготовительного аспекта методики препоавания иностранного языка профессора П.Б.Гурвича // Вестник Владимирского государственного университета им.А.Г. и Н.Г.Столетовых. Серия : Педагогические и психологические науки. 2025. №1 (79)
6. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И.Пассов, Н.Е.Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с. ISBN 978-5-88337-186 -7
7. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. унтов и фак. ин.яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с. ISBN 5-7695-2969-5
8. Thornbury, S. How to teach speaking. Longman, 2005.
9. Положение о проведении Всероссийского молодёжного дебат-форума «Смыслы» (утверждено приказом МБОУ «Лицей» г.Новомосковска Тульской области от 11.03.2026 №50-Д) URL: https://vk.ru/wall-224318035_56 (дата обращения 30.06.2026)

The corrective and prelimenary aspect in teaching a foregn language in the context of the debate as the educational technology

Barsukova E.M., Bogatov A.A.

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

The study of a foreign language does not lose its relevance even amid rapidly changing geopolitical conditions; on the contrary, it acquires a new and significant importance, as proficiency in a foreign language is associated with easier adaptation in the modern world and constitutes a substantial competitive advantage. The goal of foreign language instruction remains unchanged: to develop foreign-language communicative competence, which implies a certain level of proficiency in linguistic skills and speech abilities.

The teacher's choice of content and teaching methods is largely regulated by the current legislation in the field of education, establishing the system-activity approach as the leading paradigm in modern schools. Within this framework, the "debate" technique in foreign language teaching (particularly in English) is used as a method, a tool, and an objective, as it involves the implementation of a range of tasks aimed at developing students' oral communication skills. In this context, it seems appropriate to explore the possibilities of integrating P. B. Gurvich's corrective-preparatory aspect into the process of teaching and enhancing students' oral communication skills through the application of the "debate" technique in English language instruction.

The article attempts to examine the use of P. B. Gurvich's authorial methodological approach in contemporary pedagogical practice as an integral element of a methodological model for developing real-life English communication skills among secondary school students.

Keywords: speaking competence, foreign language communication, debate.

References

1. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated May 17, 2012, No. 413 "On Approval of the Federal State Educational Standard of Secondary General Education" (as amended on February 12, 2025) (registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on June 7, 2012, No. 24480)
2. Goh, C.C.M. Teaching Speaking: A Holistic Approach. Cambridge University Press. 2012.
3. P.B. Gurvich. Correctional and Preparatory Aspect of Foreign Language Teaching Methods. Textbook. Vladimir, 1982. - 77 p.
4. Gurlenov, V.M., Trofimova, Yu.I. Skill and Abilities in Mastering Foreign Language Speech // Man. Culture. Education. 2022. No. 3 (45). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/navyk-i-umenie-v-ovladenii-inoyazychnoy-rechyu (accessed: 29.05.2026).
5. Tyapkina T.M., Timoshchuk I.A. Relevance of the Corrective and Preparatory Aspect of Professor P.B. Gurvich's Foreign Language Teaching Methodology // Bulletin of the Vladimir State University named after A.G. and N.G. Stoletov. Series: Pedagogical and Psychological Sciences. 2025. No. 1 (79)
6. Passov, E.I. Fundamentals of Communicative Theory and Technology of Foreign Language Education: A Methodological Handbook for Teachers of Russian as a Foreign Language / E.I. Passov, N.E. Kuzovleva. - M .: Russian Language. Courses, 2010. - 568 p. ISBN 978-5-88337-186-7
7. Gal'skova, N.D., Gez, N.I. Theory of Teaching Foreign Languages. Lingvodidactics and Methods: a teaching aid for students of lingu. universities and faculties of foreign languages of higher pedagogical educational institutions / N.D.Galskova, N.I.Gez. - 3rd ed., reprinted - Moscow: Publishing Center "Academy", 2006. - 336 p. ISBN 5-7695-2969-5
8. Thornbury, S. How to Teach Speaking. Longman, 2005.
9. Regulations on the All-Russian Youth Debate Forum "Meanings" (approved by order of the Municipal Budgetary Educational Institution "Lyceum" of Novomoskovsk, Tula Region, dated March 11, 2026, No. 50-D) URL: https://vk.ru/wall-224318035_56 (date of access June 30, 2026)

Педагогические критерии оценки учебных работ студентов, выполненных с использованием генеративного искусственного интеллекта

Вохмянина Анна Николаевна
ассистент кафедры рекламы, связей с общественностью и лингвистики, ациональный исследовательский университет «МЭИ», VokhmianinaAN@mpei.ru

Распространение генеративного искусственного интеллекта (далее – ИИ) усложняет педагогическую оценку учебных работ, поскольку по представленной работе не всегда можно судить о самостоятельности студента, понимании им хода её выполнения и характере взаимодействия с технологией. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании и разработке педагогических критериев оценки учебных работ, выполненных с использованием генеративного ИИ. Исследование носит теоретико-методический характер. Применены сравнительный анализ, педагогическое моделирование и критериальное конструирование. Предложена система из двух контуров. Первый характеризует качество выполненной работы и включает предметную корректность, обоснованность решения и понимание хода работы. Второй отражает качество взаимодействия студента с ИИ и охватывает целесообразность его использования, проверку результатов, самостоятельный интеллектуальный вклад, прозрачность и ответственность. Для каждого критерия определены наблюдаемые показатели и три варианта оценки от 0 до 2 баллов. Система ориентирована не на определение доли материала, созданного ИИ, а на выявление достигнутого образовательного результата. Практическая значимость разработки связана с возможностью её адаптации к содержанию дисциплины, виду задания и планируемым результатам обучения. Она может применяться при оценке письменных, расчётных, аналитических и проектных работ.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, высшее образование, педагогическая оценка, критерии оценки, самостоятельность студента, академическая ответственность.

Введение

Распространение генеративного искусственного интеллекта изменило способы выполнения студентами учебных работ. Текст, расчёт, программный код или аналитический материал могут быть подготовлены при существенном участии интеллектуальной системы и при этом внешне соответствовать требованиям задания. Поэтому по представленной работе не всегда можно установить, насколько студент понимает её содержание, самостоятельно выбирает способ решения и способен обосновать полученный результат [8; 10].

Сам факт обращения к генеративному ИИ также не может служить основанием для снижения оценки. Технология может поддерживать учебную деятельность, если её результат используется для анализа, проверки и переработки, либо замещать понимание задачи, поиск решения и контроль. Внешне сходные работы в этих случаях отражают разный образовательный результат.

Педагогическая практика нередко сводится либо к запрету ИИ и попыткам выявить сгенерированные фрагменты, либо к сохранению традиционных критериев оценки выполненной работы. Оба подхода ограничены, поскольку не позволяют установить характер познавательной деятельности студента [5; 6]. Возникает необходимость учитывать не только корректность работы, но и качество проверки, самостоятельный вклад, обоснованность решения и ответственность за итоговый результат.

Цель статьи состоит в теоретическом обосновании и разработке педагогических критериев оценки учебных работ студентов, выполненных с использованием генеративного искусственного интеллекта.

Материалы и методы

Исследование носит теоретико-методический характер. Проанализированы отечественные и зарубежные публикации об использовании генеративного ИИ в высшем образовании, изменении педагогической оценки, академической добросовестности и сохранении самостоятельности обучающегося. Сравнительный анализ применялся для выявления возможностей и ограничений существующих подходов, педагогическое моделирование и критериальное конструирование — для разработки системы критериев и наблюдаемых показателей. Предлагаемая система предназначена не для определения доли материала, созданного ИИ, а для установления достигнутого образовательного результата и характера действий студента при выполнении работы.

Современные подходы к оценке учебных работ при использовании генеративного ИИ

Генеративный ИИ обострил ограничения оценки, основанной преимущественно на анализе выполненной работы. Связный текст, решение задачи или программный код могут быть созданы при существенном участии системы, поэтому итоговая работа не всегда подтверждает личный образовательный результат студента. Попытки выявлять сгенерированные фрагменты также не дают достаточного основания для педагогического решения [5]. В рекомендациях по реформированию оценки акцент переносится с запрета технологии на изменение заданий и способов подтверждения результатов обучения [6].

В исследованиях последних лет предлагается усиливать процессный характер оценки. К итоговой работе добавляются промежуточные материалы, краткие пояснения, устная защита, рефлексия и другие формы, позволяющие установить ход выполнения задания [10]. Это смещает внимание с поиска нарушения на подтверждение понимания, самостоятельности и способности студента обосновать решение.

Шкала AI Assessment Scale помогает преподавателю заранее определить допустимый уровень участия ИИ в зависимости от образовательных результатов и сделать требования понятными для студентов [9]. Однако она прежде всего регулирует границы использования технологии при проектировании задания и не предлагает развёрнутых критериев оценки уже выполненной работы.

В документах ЮНЕСКО использование генеративного ИИ рассматривается в рамках человекоцентричного подхода. Технология должна поддерживать развитие обучающегося, а не замещать его познавательную деятельность и ответственность за принятое решение [7]. Российские исследования связывают взаимодействие с ИИ с сохранением субъектности и самостоятельности студента, а также с формированием способности осмысленно, критически и ответственно использовать технологию [1; 3; 4].

Таким образом, существующие подходы задают основные направления изменения оценки — согласование использования ИИ с образовательными результатами, усиление процессных форм, подтверждение понимания, прозрачность и ответственность. Вместе с тем преподавателю необходима компактная система, позволяющая оценивать конкретную работу по двум взаимосвязанным основаниям — качеству самой работы и характеру взаимодействия студента с генеративным ИИ.

Подход к разработке и применению критериев оценки

Преподавателю необходимо учитывать не только качество представленной работы, но и то, насколько студент понимает её содержание, обоснованно использует технологию, проверяет полученный результат и принимает ответственность за итоговое решение.

Предлагаемая система состоит из двух взаимосвязанных контуров. Первый характеризует качество выполненной учебной работы и охватывает предметную корректность, обоснованность решения и понимание хода работы. Второй отражает качество взаимодействия студента с генеративным ИИ и учитывает целесообразность его использования, качество проверки результата, самостоятельный интеллектуальный вклад, прозрачность и ответственность.

Критерии должны опираться на наблюдаемые признаки. В зависимости от задания такими основаниями могут быть итоговая работа, краткое пояснение об использовании ИИ, указание способов проверки и ответы студента на дополнительные вопросы. Полная история запросов необходима только тогда, когда сам процесс взаимодействия с системой является предметом оценки.

Содержание показателей уточняется с учётом дисциплины. В инженерных работах особое значение имеют корректность расчётов, исходных допущений, единиц измерения и нормативных данных, поскольку генеративный ИИ способен создавать внешне убедительные, но предметно ошибочные решения [8]. В гуманитарных дисциплинах оцениваются достоверность источников, точность понятий, качество интерпретации и аргументации. Общим остаётся требование, согласно которому студент должен понимать задачу, проверять результат и обосновывать принятое решение. Для подготовки специалистов энергетического профиля эти качества связаны с развитием критического мышления, цифровой компетентности и ответственности за профессиональные решения [2].

Условия использования ИИ и основания оценки необходимо сообщать до начала работы. В задании следует определить допустимые способы обращения к технологии, действия, которые студент выполняет самостоятельно, и форму раскрытия использования ИИ. На этой основе предложены критерии и показатели, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Педагогические критерии и показатели оценки учебных работ студентов, выполненных с использованием генеративного искусственного интеллекта

Контур оценки	Критерий	Показатели
Качество выполненной учебной работы	Предметная корректность	Соответствие заданию; точность понятий, фактов, расчётов и выводов; отсутствие существенных противоречий
	Обоснованность решения и понимание хода работы	Логичность рассуждения; связь выводов с исходными данными; использование доказательств, источников или расчётов; способность объяснить ход работы
Качество взаимодействия с ИИ	Целесообразность использования ИИ	Соответствие учебной цели; обоснованность переданных ИИ действий; сохранение за студентом понимания задачи и принятия итогового решения
	Качество проверки результатов ИИ	Проверка по независимым источникам, расчётам или нормативным данным; выявление и исправление ошибок; обоснованное принятие или отклонение результата
Контур оценки	**Критерий**	**Показатели**
	Самостоятельный интеллектуальный вклад	Содержательная переработка результата; собственная аргументация; адаптация материала к задаче; самостоятельные выводы
	Прозрачность и ответственность	Раскрытие характера использования ИИ; обозначение распределения действий; соблюдение академической добросовестности; ответственность за итоговый результат

Критерии определяют стороны учебной работы, подлежащие оценке. Для каждого из них установлены три варианта выраженности, соответствующие 0, 1 и 2 баллам. Они характеризуют качество результата и действий студента, а не объём материала, созданного ИИ. Матрица оценки представлена в таблице 2.

Таблица 2

Матрица оценки учебных работ студентов, выполненных с использованием генеративного искусственного интеллекта

Критерий	0 баллов	1 балл	2 балла
Предметная корректность	Существенные ошибки искажают результат	Работа в целом соответствует заданию, но содержит отдельные ошибки или неточности	Работа корректна, логически согласована и не содержит существенных ошибок
Обоснованность решения и понимание хода работы	Обоснование отсутствует; студент не может объяснить ход работы	Основная логика понятна, но отдельные действия и основания решения раскрыты неполно	Студент объясняет ход работы, аргументирует решение и связывает выводы с исходными данными
Целесообразность использования ИИ	ИИ замещает понимание задачи, выбор способа решения или формулирование выводов	Использование ИИ в целом уместно, но часть переданных ему действий не обоснована	ИИ используется для вспомогательных задач, ключевые решения сохраняются за студентом
Качество проверки результатов ИИ	Результат принят без проверки либо проверен повторным обращением к той же системе	Проверены отдельные факты, расчёты, источники или положения	Проведена независимая проверка; ошибки выявлены и исправлены
Самостоятельный интеллектуальный вклад	Результат использован без содержательной переработки	Материал частично переработан, присутствуют отдельные самостоятельные решения	Материал существенно переработан, представлены собственная аргументация и выводы
Прозрачность и ответственность	Использование ИИ скрыто или описано недостоверно; ответственность переносится на технологию	Использование раскрыто частично, распределение действий обозначено неясно	Использование раскрыто корректно; требования соблюдены; студент отвечает за результат

Общая сумма составляет от 0 до 12 баллов, однако итоговая оценка не должна определяться только их механическим сложением. Существенная предметная ошибка или неспособность студента объяснить ход работы не могут компенсироваться высокими результатами по другим критериям. Поэтому преподаватель может устанавливать минимальные значения и различный вес критериев с учётом дисциплины и цели задания.

Обсуждение

Предложенная система отличается от подходов, ориентированных преимущественно на установление допустимого уровня участия ИИ [9]. Её задача состоит не в определении доли сгенерированного материала, а в оценке образовательного результата и характера деятельности студента. Такой подход соответствует позиции, согласно которой при трансформации оценки первостепенное значение имеет её валидность, а не только выявление недобросовестного использования технологии [5].

Два контура оценки взаимосвязаны, но не заменяют друг друга. Предметно корректная работа не всегда подтверждает понимание, если студент не способен объяснить ход решения или проверить сведения, полученные от ИИ. В то же время самостоятельное понимание задачи и содержательная проверка не исключают отдельных предметных ошибок. Разделение критериев позволяет точнее определить характер затруднений и дать содержательную обратную связь.

Матрица требует адаптации к дисциплине и виду задания. Для инженерных работ приоритетными могут быть предметная корректность, понимание хода работы и качество проверки. В аналитических и проектных заданиях больший вес могут получать обоснованность решения и самостоятельный интеллектуальный вклад.

Ограничением исследования является теоретико-методический характер системы. Дальнейшая работа должна включать её апробацию в разных предметных областях, уточнение показателей и проверку согласованности экспертных оценок.

Заключение

Использование генеративного ИИ требует учитывать при педагогической оценке не только качество готовой работы, но и характер действий студента. Сам факт обращения к технологии не является основанием для снижения оценки, если студент понимает задачу, проверяет полученные данные, самостоятельно обосновывает решение и принимает ответственность за выполненную работу.

Предложенная система объединяет два контура. Первый отражает качество выполненной учебной работы, второй — качество взаимодействия студента с генеративным ИИ. Шесть критериев конкретизированы через наблюдаемые показатели и матрицу от 0 до 2 баллов.

Практическое значение системы состоит в возможности использовать её при оценке письменных, расчётных, аналитических и проектных работ. Состав показателей и вес критериев должны уточняться с учётом дисциплины, образовательной цели и вида задания.

Литература

1. Гнедых Д. С., Бордовская Н. В., Кошкина Е. А., Посохова С. Т., Хромова М. А., Исхакова М. П. Развитие субъектности студентов при взаимодействии с генеративным искусственным интеллектом: систематизация научных представлений // Образование и наука. 2025. Т. 27, № 8. С. 9–34. DOI: 10.17853/1994-5639-2025-8-9-34.
2. Сергеева О. А., Вохмянина А. Н., Тарасов А. Е. Особенности формирования конкурентоспособности будущего специалиста в сфере энергетики // Глобальный научный потенциал. 2025. № 3-2 (168). С. 90–95.
3. Смышляева О. В., Груздева М. Л. Определение понятий грамотности и компетенций в области искусственного интеллекта в контексте педагогического образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2025. Т. 22, № 3. С. 371–381. DOI: 10.22363/2312-8631-2025-22-3-371-381.
4. 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. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-8-9-54-73.
5. Dawson P., Bearman M., Dollinger M., Boud D. Validity Matters More Than Cheating // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2024. Vol. 49, no. 7. P. 1005–1016. DOI: 10.1080/02602938.2024.2386662.
6. Lodge J. M., Howard S., Bearman M., Dawson P. et al. Assessment Reform for the Age of Artificial Intelligence. Melbourne: Tertiary Education Quality and Standards Agency, 2023.
7. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: UNESCO, 2023.
8. Nikolic S., Daniel S., Haque R., Belkina M., Hassan G. M., Grundy S., Lyden S., Neal P., Sandison C. ChatGPT Versus Engineering Education Assessment: A Multidisciplinary and Multi-Institutional Benchmarking and Analysis of This Generative Artificial Intelligence Tool to Investigate Assessment Integrity // European Journal of Engineering Education. 2023. Vol. 48, no. 4. P. 559–614. DOI: 10.1080/03043797.2023.2213169.
9. Perkins M., Furze L., Roe J., MacVaugh J. The Artificial Intelligence Assessment Scale (AIAS): A Framework for Ethical Integration of Generative AI in Educational Assessment // Journal of University Teaching and Learning Practice. 2024. Vol. 21, no. 6. DOI: 10.53761/q3azde36.
10. Xia Q., Weng X., Ouyang F., Lin T. J., Chiu T. K. F. A Scoping Review on How Generative Artificial Intelligence Transforms Assessment in Higher Education // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2024. Vol. 21. Article 40. DOI: 10.1186/s41239-024-00468-z.

Pedagogical criteria for assessing student work completed using generative artificial intelligence

Vokhmyanina A.N.

National Research University «Moscow Power Engineering Institute»

The spread of generative artificial intelligence (hereinafter referred to as AI) complicates the assessment of student work because the submitted work does not always reflect student independence, understanding of how it was completed, or the nature of interaction with the technology. The purpose of the article is to develop and theoretically substantiate pedagogical criteria for assessing student work completed using generative AI. The study is theoretical and methodological and employs comparative analysis, pedagogical modelling, and criterion development. The proposed system includes two assessment dimensions. The first concerns the quality of the submitted work and covers subject-matter accuracy, justification of the solution, and understanding of the work process. The second concerns the quality of student interaction with AI and includes the appropriateness of its use, verification of results, independent intellectual contribution, transparency, and responsibility. Observable indicators and three assessment options ranging from 0 to 2 points are specified for each criterion. The system focuses not on the proportion of AI-generated material but on the achieved learning outcome. It can be adapted to different disciplines, assignment types, and intended learning outcomes and used to assess written, computational, analytical, and project-based work.

Keywords: generative artificial intelligence, higher education, pedagogical assessment, assessment criteria, student independence, academic responsibility.

References

1. Gnedykh D.S., Bordovskaya N.V., Koshkina E.A., Posokhova S.T., Khromova M.A., Iskhakova M.P. Razvitiye subyektnosti studentov pri vzaimodeystvii s generativnym iskusstvennym intellektom: sistematizatsiya nauchnykh predstavleniy [Development of students' subjectivity through interaction with generative artificial intelligence: a systematic review of scientific concepts]. Obrazovanie i nauka. 2025;27(8):9–34. DOI: 10.17853/1994-5639-2025-8-9-34. (In Russ.).
2. Sergeeva O.A., Vokhmyanina A.N., Tarasov A.E. Osobennosti formirovaniya konkurentosposobnosti budushchego spetsialista v sfere energetiki [Specific features of developing the competitiveness of a future specialist in the energy sector]. Globalnyy nauchnyy potentsial. 2025;3-2(168):90–95. (In Russ.).
3. Smyshliaeva O.V., Gruzdeva M.L. Opredeleniye ponyatiy gramotnosti i kompetentsiy v oblasti iskusstvennogo intellekta v kontekste pedagogicheskogo obrazovaniya [Defining the concepts of literacy and competences in artificial intelligence in the context of teacher education]. Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya. 2025;22(3):371–381. DOI: 10.22363/2312-8631-2025-22-3-371-381. (In Russ.).
4. Chopik O.A. Iskusstvennyy intellekt kak faktor transformatsii subyektnoy pozitsii studentov v vysshem obrazovanii [Artificial intelligence as a factor in transforming the subjective position of students in higher education]. Vysshee obrazovanie v Rossii. 2025;34(8–9):54–73. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-8-9-54-73. (In Russ.).
5. Dawson P., Bearman M., Dollinger M., Boud D. Validity matters more than cheating. Assessment & Evaluation in Higher Education. 2024;49(7):1005–1016. DOI: 10.1080/02602938.2024.2386662.
6. Lodge J.M., Howard S., Bearman M., Dawson P., et al. Assessment Reform for the Age of Artificial Intelligence. Melbourne: Tertiary Education Quality and Standards Agency; 2023.
7. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: UNESCO; 2023.
8. Nikolic S., Daniel S., Haque R., Belkina M., Hassan G.M., Grundy S., Lyden S., Neal P., Sandison C. ChatGPT versus engineering education assessment: a multidisciplinary and multi-institutional benchmarking and analysis of this generative artificial intelligence tool to investigate assessment integrity. European Journal of Engineering Education. 2023;48(4):559–614. DOI: 10.1080/03043797.2023.2213169.
9. Perkins M., Furze L., Roe J., MacVaugh J. The Artificial Intelligence Assessment Scale (AIAS): a framework for ethical integration of generative AI in educational assessment. Journal of University Teaching and Learning Practice. 2024;21(6). DOI: 10.53761/q3azde36.
10. Xia Q., Weng X., Ouyang F., Lin T.J., Chiu T.K.F. A scoping review on how generative artificial intelligence transforms assessment in higher education. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2024;21:40. DOI: 10.1186/s41239-024-00468-z.

Динамика показателей уровня физической подготовленности хоккеистов-следж ветеранов СВО на этапе начальной подготовки

Гаврилова Екатерина Андреевна
Санкт-Петербургский государственный университет ветеринарной медицины, gavruxa07@mail.ru

Живодёров Алексей Валерьевич
кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет ветеринарной медицины, zhivoderov74@mail.ru

Круглов Сергей Геннадьевич
кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет ветеринарной медицины, krugl-186@mail.ru

В настоящее время, на территории Российской Федерации наблюдается активное развитие адаптивного спорта и сопутствующей его инфраструктуры, ориентированной на лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Отдельную социально значимую группу среди лиц с ОВЗ составляют ветераны специальной военной операции (СВО), получившие инвалидность вследствие осуществляемой профессиональной деятельности. Данная категория граждан нуждается в комплексном сопровождении, объединяющем в себе меры по психологической, социальной и физической адаптации. Наиболее эффективным средством оказания такой помощи являются занятия адаптивными видами спорта. В перечне спортивных дисциплин, адаптированных для лиц с ОВЗ6 хоккей-следж занимает особое положение, включая в себя такие компоненты как: физическая нагрузка (способствует восстановлению и укреплению утраченных функций организма); командное взаимодействие (социализация); соревновательный компонент (мотивация к занятиям и достижения поставленных целей); самореализация (построение спортивной карьеры). Данная статья посвящена проблематике оценки уровня физической подготовленности лиц с поражением опорно-двигательного аппарата (ПОДА), занимающихся хоккеем-следж в посттравматическом периоде. В ходе проведенного исследования, опытной группой были установлены нормативные критерии, позволяющие осуществить объективную оценку специальной физической подготовленности игроков.

Ключевые слова: хоккей-следж, адаптивный спорт, поражение опорно-двигательного аппарата, физическая подготовленность, тренировочный процесс, тестирование, ветераны СВО

Введение

Паралимпийский вид спорта – хоккей-следж – характеризуется высокими требованиями, предъявляемыми к подготовке спортсмена. Существенные отличия от классического хоккея, обусловлены спецификой передвижения игроков по ледовой площадке: полевой игрок перемещается в специализированных санях в положении сидя при помощи двух клюшек (подобно лыжнику), которые оснащены специальными шипами для отталкивания на одном конце и крюком – на противоположном (для осуществления приема шайбы, дриблинга, передачи и броска по воротам). Как следствие такой способ передвижения обуславливает специфику нагрузки, направленную преимущественно на мышцы туловища и верхнего плечевого пояса [1, С. 27].

Так как хоккей-следж является адаптированной версией классического хоккея для лиц с ПОДА, существующие методики контроля физической подготовленности в значительной степени основываются на подходах для здоровых людей, однако не имеют возможности отразить особенностей нозологических форм занимающихся, характерных для лиц с ОВЗ (ампутации нижних конечностей, травмы спинного мозга) [3, С. 5]. Учитывая данные обстоятельства, которые обуславливают необходимость разработки специализированных тестирований для осуществления процесса оценки физической подготовленности спортсменов [2]. Данная задача особенно актуальна для лиц, имеющих стойкие, необратимые нарушения организма. Так разработка системы контроля окажет значительную роль в оптимизации программ учебно-тренировочного процесса с ветеранами СВО, занимающимися хоккеем-следж и качественно повысит уровень осуществляемой комплексной реабилитации [10, 11, С. 52].

Учитывая вышесказанное, можно сделать промежуточный вывод о том, что интеграция участников СВО в адаптивный спорт, в частности, в дисциплину хоккей-следж на базе профильных спортивных учреждений, формирует практическую модель, обладающую высоким научно-исследовательским потенциалом, которая может послужить основой для проведения комплексных исследований в области реабилитации, оценки эффективности адаптивных тренировочных программ, а также разработки специализированных систем мониторинга физической подготовленности лиц с поражением опорно-двигательного аппарата [4, С. 43].

Организация и методы исследований

Эксперимент был организован в период с сентября 2025 года по май 2026 года на базе Центра зимних вида спорта Ленинградской области, город Всеволожск. Исследовательскую базу составили 12 спортсменов, входящих в состав команды фонда Защитники Отечества «Ленинградская область». Испытуемые не имели нарушения в работе опорно-двигательного аппарата, преимущественно связанные с ампутациями нижних конечностей и сохранным верхним плечевым поясом, при этом отсутствовали медицинские противопоказания к занятиям спортом.

Согласно спортивной классификации, испытуемая группа лиц была зачислена на этап начальной подготовки, однако их возрастной диапазон колеблется от 25 до 45 лет, а следовательно их психологический профиль кардинально отличаются от классических групп детей и подростков данного тапа подготовки [5, С. 228]. Выявленное несоответствие обуславливает необходимость пересмотра тренировочных стандартов с учетом возрастных, физиологических и психологических особенностей занимающихся [7, С. 57].

Начальный этап спортивной подготовки, в контексте учебно-тренировочного процесса хоккеистов-следж применительно к участникам СВО, заключается в интеграции ветеранов с ПОДА в социальную и спортивную деятельность, которая решает комплекс взаимосвязанных задач [6, С. 51].

Во-первых, во время тренировочного процесса осуществляется физическая реабилитация, которая предполагает увеличение двигательной активности и компенсацию утраченных функций организма, а также укрепление мышечного корсета с акцентом на верхний плечевой

пояс и мышцы туловища, в соответствии со спецификой биомеханики вида спорта [13, С. 107].

Во-вторых, реализуется блок технической подготовки, который ориентирован на формирование базовых двигательных навыков, а именно на развитие координационных способностей (умение держать баланс в санях, работа с клюшками) [12, С. 360].

В-третьих, реализуется социально-психологическая реабилитация, направленная на уменьшение проявлений посттравматического расстройства по средствам командного взаимодействия, что способствует социальной адаптации личности и повышает мотивацию к тренировочному процессу [9, С. 173].

Также, необходимо отметить, что отличительной чертой начального этапа спортивной подготовки занимающихся является существенный прирост силовых показателей при относительно медленном развитии координационных способностей. Так, например, нами было отмечено следующее, что динамика взрывной силы может возрасти на 25 % от исходного уровня, благодаря изначальной физической подготовленности (до получения травмы), за первые 6 месяцев тренировочной деятельности, чего нельзя сказать о координационных способностях. Наибольшую трудность на начальном этапе подготовки вызывает освоение сочетанной работы клюшками и одновременного поддержание баланса в санях в процессе перемещения по ледовой площадке [14]. Отсюда следует, что спортсменам требуется значительно больше времени на освоение маневренности и торможения, чем на развитие скоростных качеств при выполнении заданий с движением по прямой.

В целях определения исходного уровня общей (ОФП) и специальной (СФП) физической подготовленности испытуемой группы хоккеистов-следж, нами было проведено комплексное тестирование, которое позволит объективно оценить возможности занимающихся и послужит основой для индивидуализации тренировочных программ ветеранов СВО [8, С. 9]. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Комплексные показатели ОФП и СФП хоккеистов-следж – ветеранов СВО Ленинградской области (n = 12)

№ п/п	Наименование контрольного испытания (теста)	M	σ	m	Коэффициент вариации (V %)	Уровень однородности группы
I	Блок общей физической подготовки (ОФП)					
1.	Динамометрия левой руки, кг	35,90	4,31	1,24	12,0%	Однородная
2.	Динамометрия правой руки, кг	36,60	4,03	1,16	11,0%	Однородная
3.	Спирометрия, л	3,38	0,47	0,14	14,0%	Однородная
4.	Подъем туловища из положения лежа за 45 секунд, кол-во раз	25,40	3,81	1,10	15,0%	Однородная
5.	Сгибание-разгибание рук в упоре лежа за 30 секунд, кол-во раз	28,60	3,72	1,07	13,0%	Однородная
6.	Подтягивания на перекладине, кол-во раз	6,70	1,67	0,48	25,0%	Неоднородная
II	Блок специальной физической подготовки (СФП)					
7.	«Восьмерка» без шайбы, с	16,80	1,68	0,48	10,0%	Однородная
8.	«Восьмерка» с шайбой, с	20,50	2,46	0,71	12,0%	Однородная
9.	«Челночный бег на санях», с	38,70	3,48	1,01	9,0%	Однородная

Согласно результатам, представленным в таблице 1, спортсмены продемонстрировали удовлетворительный уровень силовой выносливости мышц верхних конечностей и плечевого пояса при выполнении локальных мышечных нагрузках. Так, показатель тестирования «сгибание и разгибание рук в упоре лежа» в среднем по группе составляет 28,6, который отражает высокую степень развития взрывной силы трехглавой мышцы плеча и больших грудных мышц, обуславливая эффективность реализации стартового рывка. Данный факт имеет существенное прикладное значение для специфики хоккея-следж.

Наряду с высокой степенью развития взрывной силы групп плечевого пояса, значимым компонентом технической подготовленности хоккеиста-следж выступают показатели кистевой динамометрии – 36,6 на правой руке и 35, 9 на левой, которые демонстрируют симметричное развитие силы хвата у занимающихся. Вместе с тем в ряде тестирований зафиксированы относительно невысокие результаты, так в упражнении на количество подтягиваний – 6,7 раз и на мышцы брюшного пресса – 25,4. Данные показатели обусловливает специфику нозологии испытуемых. Отсутствие возможности полноценной стабилизации таза и нижних конечностей, приводит к нарушению оптимальных биомеханических движений, тем самым снижая эффективность рабочего рычага, и как следствие, отражается на итоговых результатах тестов.

Ледовые тестирования наглядно отражают особенности этапа начальной подготовки в хоккее-следж. Так, разница между выполнением технического элемента «восьмерка без шайбы» и «восьмерка с шайбой» составляет 3,7 секунды, что соответствует ухудшению результата на 22%. Согласно положениям теории и методики хоккея, подобная отрицательная динамика указывает на то, что навык управления санями и сохранения статодинамического баланса у занимающихся еще не доведен до автоматизма. При включении дополнительного внешнего раздражителя – шайбы, происходит перераспределение внимания игрока, с контроля перемещения на ведение шайбы, из-за чего ломается ритм отталкивания клюшками от ледовой поверхности.

Показатель тестирования «челнок» - 38,7 секунд, отражает трудности спортсменов, связанные с экстренным торможением и разворотом саней на 180 градусов. В этой фазе спортсменам с ампутациями (особенно с высокой, двусторонней ампутацией) приходится резко переносить центр тяжести тела, что при дефиците опыта катания приводит к значительной потере скорости.

Проведенный анализ полученных результатов, позволяет заключить следующее, что высокий исходный уровень силы верхнего плечевого пояса позволяет занимающимся быстро набирать скорость по прямой, однако координационные способности (маневрирование, контроль шайбы) требуют акцентированного внимания и индивидуальной коррекции посадки в санях на следующем этапе подготовки.

В ходе математической обработки полученных данных, было установлено, что большинство показателей тестирования по ОФП укладываются в границы нормальной вариативности (V = 11,0% - 15,0%), что подтверждает общую однородность обследуемой группы. Исключение составляет упражнение - «подтягивания на перекладине», где коэффициент вариации достиг критических 25,0%, что свидетельствует о неоднородность выборки. С позиций биомеханики, выполнение подтягиваний лицами с ПОДА существенно зависит от симметрии ампутации нижних конечностей. Так, спортсмены с более высокой массой сохранных сегментов (например, односторонняя ампутация голени) преодолевают большее сопротивление, в то время как спортсмены с двусторонней высокой ампутацией имеют меньший собственный вес, что существенно искажает силовой показатель и увеличивает разброс данных в группе.

Анализ результатов при выполнении технических элементов демонстрирует возрастание нагрузки на спортсменов в процессе усложнения задания. При переходе от теста «восьмерка без шайбы» к тесту «восьмерка с шайбой» отмечается увеличение коэффициента вариации от 10 % до 12,0 %, а абсолютное стандартное отклонение увеличивается с σ = 1,68 до σ = 2,46. Данные статистические показатели подтверждают, что при возникновении дополнительной задачи, так как ведение шайбы, увеличивают разброс значений по уровню технической подготовленности. Подобная динамика закономерна для этапа начальной спортивной подготовки, так как у некоторых спортсменов координационные способности позволяют относительно быстро объединять простые движения в сложные (отталкивание от льда и выполнение ведения шайбы) и попутно адаптировать навык к стремительно изменяющимся условиям. В то же время у других занимающихся, приоритетной задачей остается удержание положения равновесия в санях.

Выводы

Анализ имеющейся отечественной и зарубежной научно-методической литературы позволяет сделать ряд предположений о роли хоккея-следж в комплексной реабилитации ветеранов СВО, перенесших травмы опорно-двигательного аппарата.

На начальном этапе спортивной подготовки, при реализации учебно-тренировочных программ по общей и специальной физической подготовке, особую важность приобретает их индивидуализация. Тренерскому составу необходимо принимать во внимание антропометри-

ческие показатели занимающихся, что особенно важно при выполнении упражнений без опоры на нижние конечности (подтягивания на перекладине).

Хоккей-следж целесообразно рассматривать не только как адаптивный вид спорта, а как комплексную реабилитационную систему. Такой поход создает предпосылки для разработки программ реабилитации, опирающиеся на научно обоснованные факты, а также для внедрения объективных систем оценок, позволяющих достоверно определять динамику восстановления занимающихся и эффективность применяемых методик.

Литература

1. Виноградов, В. В. Способ оценки эффективности социальной адаптации и реабилитации инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата / В. В. Виноградов // Теория и практика физической культуры. – 2014. – № 3. – С. 26-29.
2. Губа В. П. Теория и методика хоккея: учебник. — М.: Спорт, 2021.
3. Захаров, Д. С. Адаптивный спорт как способ гуманитарного проектирования среды для лиц с ОВЗ: из опыта реализации проекта «море без границ 2.0: инклюзивная школа гребли для детей-инвалидов» / Д. С. Захаров. – Таганрог : Таганрогский институт управления и экономики, 2022. – 59 с.
4. Иванов, А. В. Диагностический комплекс педагогического контроля над физической подготовленностью хоккеистов-следж / А. В. Иванов, А. А. Баряев, К. А. Бадрак // Адаптивная физическая культура. – 2017. – № 3(71). – С. 43-45.
5. Комплексная реабилитация спортсменов-пауэрлифтеров с вертеброгенной патологией на амбулаторном этапе функционального периода / А. Р. Труль, В. С. Кистанов, В. М. Блаженнов, В. С. Фетисов // Теория и методика физической культуры, спорта и туризма : Межвузовский сборник научно-методических работ. – Санкт-Петербург : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2024. – С. 227-235.
6. Ланская, О. В. Комплексная реабилитация, социальная интеграция и развитие двигательных способностей детей с ограниченными возможностями здоровья средствами хоккея-следж / О. В. Ланская, А. Д. Лысов // Адаптивная физическая культура. – 2023. – Т. 94, № 2. – С. 50-53.
7. Нарзулаев, С. Б. Аспекты социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья средствами физической культуры и спорта / С. Б. Нарзулаев, И. Н. Сафронова, Н. А. Петухов // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 5(120). – С. 154-160.
8. Организация и содержание педагогического контроля в спортивных единоборствах и игровых видах спорта на примере дзюдо, самбо, каратэ, хоккея с шайбой / Т. К. Ким, Г. А. Кузьменко, Ч. Т. Иванков [и др.] ; Московский педагогический государственный университет. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2022. – 236 с.
9. Особенности психологического сопровождения лиц с приобретенными нарушениями опорно-двигательного аппарата / Т. Н. Разуваева, А. В. Локтева, Ю. Н. Гут, Е. П. Пчелкина // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2021. – Т. 11, № 2. – С. 172-187.
10. Патент № 2405434 C1 Российская Федерация, МПК A61B 5/16. Способ оценки эффективности комплексной реабилитации лиц с инвалидностью : № 2009126944/14 : заявл. 13.07.2009 : опубл. 10.12.2010 / В. А. Бронников, Ю. А. Мавликаева ; заявитель Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Пермская государственная медицинская академия имени академика Е.А. Вагнера Федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию".
11. Петрокович, Н. А. Спорт как средство социальной реабилитации инвалидов / Н. А. Петрокович // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. – 2010. – № 2. – С. 51-53.
12. Руднева, Л. В. Организационно-педагогические условия формирования у подростков с поражением опорно-двигательного аппарата готовности к обучению игровым действиям в следж-хоккее / Л. В. Руднева, В. А. Романов, А. А. Пучков // Бизнес. Образование. Право. – 2024. – № 1(66). – С. 358-366.
13. Рыболовлева, Н. А. Повышение реабилитационного потенциала следж-хоккеистов с детским церебральным параличом как фактор повышения результативности в спорте / Н. А. Рыболовлева, Н. О. Рубцова // Актуальные проблемы адаптивной физической культуры и адаптивного спорта: теория, методология и практика : Материалы кафедральной научно-практической конференции, Москва, 21 февраля 2025 года. – Москва,: Российский университет спорта "ГЦОЛИФК", 2025. – С. 105-110.
14. Ткаченко А. В. Особенности подготовки спортсменов в паралимпийском хоккее // Вестник спортивной науки. — 2023. — № 2.

The dynamics of indicators of the level of physical fitness of hockey players-sledge veterans of the svo at the stage of initial training

Gavrilova E.A., Zhivoderov A.V., Kruglov S.G.

Saint Petersburg State University of Veterinary Medicine

Currently, adaptive sports and its accompanying infrastructure, aimed at people with disabilities, are actively developing in the Russian Federation. A separate socially significant group among people with disabilities are veterans of a special military operation (SVO) who have been disabled as a result of their professional activities. This category of citizens needs comprehensive support, combining measures for psychological, social and physical adaptation. Adaptive sports are the most effective means of providing such assistance. In the list of sports disciplines adapted for people with disabilities, sledge hockey occupies a special position, including such components as: physical activity (helps restore and strengthen lost body functions); team interaction (socialization); competitive component (motivation to practice and achieve goals); self-realization (building a sports career). This article is devoted to the problem of assessing the level of physical fitness of people with musculoskeletal system (POD) injuries who play sledge hockey in the post-traumatic period. During the experimental work, the experimental group established normative criteria that allow for an objective assessment of the special physical fitness of the players.

Keywords: sledge hockey, adaptive sports, musculoskeletal disorders, physical fitness, training process, testing, Special Military Operation veterans

References

1. Vinogradov, V. V. A method for evaluating the effectiveness of social adaptation and rehabilitation of people with disabilities with damage to the musculoskeletal system / V. V. Vinogradov // Theory and practice of physical culture. 2014. No. 3. pp. 26-29.
2. Guba V. P. Theory and Methodology of Ice Hockey: Textbook. — Moscow: Sport, 2021.
3. Zakharov, D. S. Adaptive sports as a way of humanitarian design of the environment for people with disabilities: from the experience of the project "Sea without borders 2.0: inclusive rowing school for disabled children" / D. S. Zakharov. Taganrog : Taganrog Institute of Management and Economics, 2022. 59 p.
4. Ivanov, A.V. Diagnostic complex of pedagogical control over the physical fitness of sledge hockey players / A.V. Ivanov, A. A. Baryaev, K. A. Badrak // Adaptive physical culture. – 2017. – № 3(71). – Pp. 43-45.
5. Comprehensive rehabilitation of powerlifters with vertebrogenic pathology at the outpatient stage of the functional period / A. R. Trul, V. S. Kistanov, V. M. Blazhennov, V. S. Fetisov // Theory and methodology of physical culture, sports and tourism : Interuniversity collection of scientific- methodical work. Saint Petersburg : POLYTECH PRESS, 2024, pp. 227-235.
6. Lanskaya, O. V. Complex rehabilitation, social integration and development of motor abilities of children with disabilities by means of hockey-sledge / O. V. Lanskaya, A.D. Lysov // Adaptive physical culture. – 2023. – Vol. 94, No. 2. – pp. 50-53.
7. Narzulaev, S. B. Aspects of social adaptation of persons with disabilities by means of physical culture and sports / S. B. Narzulaev, I. N. Safronova, N. A. Petukhov // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. – 2012. – № 5(120). – Pp. 154-160.
8. Organization and content of pedagogical control in martial arts and game sports on the example of judo, sambo, karate, ice hockey / T. K. Kim, G. A. Kuzmenko, Ch. T. Ivankov [et al.]; Moscow Pedagogical State University. – Moscow : Moscow Pedagogical State University, 2022. – 236 p.
9. Features of psychological support for people with acquired disorders of the musculoskeletal system / T. N. Razuvaeva, A.V. Lokteva, Yu. N. Gut, E. P. Pchelkina // Proceedings of the Southwestern State University. Series: Linguistics and Pedagogy. – 2021. – Vol. 11, No. 2. – pp. 172-187.
10. Patent No. 2405434 C1 Russian Federation, IPC A61B 5/16. Method for evaluating the effectiveness of comprehensive rehabilitation of persons with disabilities : No. 2009126944/14 : application dated 07/13/2009 : published 12/10/2010 / V. A. Bronnikov, Yu.A. Mavlikayeva; applicant: Perm State Medical Academy named after Academician E.A. Wagner, State Educational Institution of Higher Professional Education, Federal Agency for on Health and Social Development".
11. Petrokovich, N. A. Sport as a means of social rehabilitation of the disabled / N. A. Petrokovich // Social pedagogy in Russia. Scientific and Methodological Journal, 2010– No. 2, pp. 51-53.
12. Rudneva, L. V. Organizational and pedagogical conditions for the formation of readiness for learning game actions in sledge hockey in adolescents with damage to the musculoskeletal system / L. V. Rudneva, V. A. Romanov, A. A. Puchkov // Business. Education. The right. – 2024. – № 1(66). – Pp. 358-366.
13. Rybolovleva, N. A. Increasing the rehabilitation potential of sledge hockey players with cerebral palsy as a factor in improving performance in sports / N. A. Rybolovleva, N. O. Rubtsova // Actual problems of adaptive physical culture and adaptive sports: theory, methodology and practice : Proceedings of the Cathedral Scientific and Practical Conference, Moscow, February 21, 2025. – Moscow,: Russian University of Sports "GTSOLIFK", 2025. – pp. 105-110.
14. Tkachenko A. V. Specifics of Athlete Training in Paralympic Ice Hockey // Bulletin of Sports Science. — 2023. — No. 2.

Реформа и практика учебников русского языка в средней школе Китая

Лю Шуайнань
студентка, Цицикарский университет,

Гао Чуньюй
профессор, Цицикарский университет liubochunyu@163.com

В последние годы по мере постоянного углубления всестороннего стратегического партнёрства между Китаем и Россией спрос на специалистов со знанием русского языка резко возрос во всех отраслях экономики Китая. Обучение русскому языку в средних школах является важным элементом стратегического размещения иностранных языков в системе базового образования, а пересмотр школьных учебников русского языка выступает ключевым инструментом реализации воспитательных целей, заложенных в учебных программах.В данной статье прослеживается эволюционный путь реформы учебников русского языка для средних школ Китая, проводится глубокий анализ внутренних противоречий преобразований, предлагаются новые практические решения в области государственной политики и организации регулярного повышения квалификации учителей. Это способствует полноценному внедрению концепции формирования ключевых компетенций и дальнейшему совершенствованию системы подготовки обучающихся по русскому языку в средних школах.
Ключевые слова: русский язык в средней школе; реформа учебников; стандарты учебной программы; практика.

I.Введение

По мере постоянного углубления всестороннего стратегического сотрудничества между Китаем и Россией образовательная ценность русского языка как ключевого стратегического языка Китая становится все более очевидной. С начала нового века в Китае развернулась всеобъемлющая реформа курсов базового образования, вместе с ней началась долгосрочная трансформация обучение русскому языку в средних школах. После многократного пересмотра стандартов учебной программы и обновления комплектов учебников преподавание дисциплины перешло от традиционной передачи знаний к парадигме формирования ключевых компетенций. Однако обновление концептуальных основ не привело к одновременному кардинальному изменению урочной деятельности. Исследования свидетельствуют, что многие уроки лишь формально реализуют идею компетентностного обучения, а работа над развитием критического мышления и творческих способностей обучающихся ещё не выстроена полноценно; несоответствие между учебными материалами, процессом обучения и системой оценки, отсутствие единого взаимодействия этих трёх компонентов стали главным узким местом, сдерживающим повышение качества обучения.

Выход из сложившейся дилеммы лежит в возвращении к истинным целям обучения. Василий Александрович Сухомлинский отмечал высшую идею образования — воспитание «Настоящего Человека»: «Ты рожден человеком, но Человеком надо стать. Настоящий Человек – это дух человеческий, который выражается в убеждениях и чувствах, воле и стремлениях, в отношении к людям и самому себе.» [1]Это также глубинное требование нынешней реформы курсов Китая: обеспечить коренной поворот в обучении русскому языку от концепции «язык как инструмент» к теории комплексного образовательного воспитания личности.

II. Эволюционный процесс и основные достижения реформы учебников русского языка для средней школы

Развитие историко-педагогического процесса нередко создаёт предпосылки для коренного перелома в образовательной практике. Исследования последних десятилетий, и прежде всего углублённый анализ разрыва между усвоением знаний и их реальным применением — феномена, порождённого господствовавшим в конце 1990-х годов предметно-тематическим подходом, — поставили под сомнение саму логику построения учебников. «В современных учебниках до сих пор сохраняется немало устаревшей и редко употребляемой лексики, в то время как многие актуальные слова полностью отсутствуют. Например, такого широко используемого сегодня понятия, как «СНГ», нет даже в школьных и вузовских изданиях. Кроме того, в учебниках крайне мала доля бытовой лексики, а разговорная речь представлена слабо, что затрудняет формирование у учащихся навыков реального общения» [2]. С целью радикального преодоления этих недостатков новый этап реформ вышел за рамки локальных правок. В центр образовательного процесса было поставлено качественное образование: произошли системные изменения ценностных ориентиров, структуры содержания и способов презентации учебного материала. Это привело к появлению целого ряда знаковых новых учебных пособий.

1.Исторический обзор реформы

Ограниченные ориентирами образовательного развития на начальном этапе после образования Китая, идеологическими установками эпохи и несовершенством системы базового обучения русскому языку, реформа школьных учебников русского языка в Китае в 1950–1970-е годы была сосредоточена на двух ключевых направлениях: соотношение идейно-политического воспитания и изучения языка, а также баланс теоретических знаний и практических навыков в освоении иностранного языка.

В 1980–1990-е годы темпы реформы ускорились: наиболее значимый аспект образовательного процесса изменился, он сместился с чистой тренировки языковых навыков на развитие коммуникативной

компетенции, а механическое заучивание знаний сменилось задачами развития интеллекта. Методики преподавания адаптировались к национальным условиям Китая, интегрируя передовой зарубежный опыт. К концу 1990-х годов под влиянием современных педагогических концепций доминирующая ранее дисциплинарно-ориентированная парадигма утратила свои позиции. Старые учебники были сфокусированы на внутренней логике языковой системы, игнорировали связь с реальной жизнью, их содержание не объединялось едиными темами и не опиралось на аутентичные коммуникативные ситуации. Это приводило к разрыву между теоретическими знаниями и практическими умениями обучающихся.

2. Особенности написания и концептуальные новшества нового учебника

Экспериментальные учебники русского языка для обязательного образования, разработка которых началась в сентябре 2002 года на основе экспериментального учебного стандарта по русскому языку, созданы под влиянием следующих основных руководящих идей: реализация образовательной политики государства, ориентация на всестороннее продвижение качественного образования, формирование практических навыков и творческого мышления учеников. При их составлении соблюдены принципы, закрепленные в «Стандарте учебной программы»: идейно-воспитательная направленность, научность, развивающий и расширяющий характер, занимательность, гибкость и открытость[3]. Лев Семенович Выготский является одним из выдающихся советских психологов. Его работы оказали большое влияние не только на Россию, но и на мировую психологию. Он стал основателем марксистской исследовательской традиции изучения высших психологических функций, что принесло ему наибольшую известность. Кроме того к его авторству относится и «Вершинная психология», а также и новая психологическая теория сознания[4].В свете данного психологического подхода новый комплект учебников отличается оригинальной методической концепцией при составлении: опираясь на идеологию качественного образования, Новый стандарт ставит формирование творческого сознания и практических умений школьников в центр всего процесса обучения. Содержание выходит за рамки традиционной системы знаний по русскому языку: подбор учебных материалов соответствует современным тенденциям, имеет широкий тематический охват, особое внимание уделяется воссозданию реальных жизненных ситуаций, благодаря чему усвоенные речевые конструкции ученики могут свободно использовать в повседневном общении. В структурном отношении учебники не привязаны жёстко к устаревшей методической системе. Благодаря яркому и увлекательному оформлению они стимулируют учебную мотивацию детей, органично интегрируют знания из других дисциплин и расширяют границы образовательного процесса. Кроме того, в отличие от старых учебников, к которым прилагались лишь однотипные упражнения, данный комплекс учебно-методических материалов отличается разнообразием форм и четким делением по уровням сложности. В него добавлены материалы для аудирования, устной речи и культурного расширения, что восполняет дефицит ресурсов для коммуникативной речевой практики.

В период с 2001 по 2003 год Министерство образования выпустило «Стандарты учебной программы русского языка для старших классов общеобразовательных школ (экспериментальный вариант)», которые изменили статус русского языка в средней школе: он перешёл из категории элитного образования в массовое, подчеркнули необходимость формирования базы для непрерывного развития учеников на протяжении всей жизни и разработали структуру программы, сочетающую базовый, вариативный и выборочный характер. Особенно важно, что стандарт отказывается от устаревшего представления «учебные материалы — единственная истина» и трактует их как средство для самостоятельной учебы школьников, универсальный образовательный ресурс и кейс, стимулирующий размышления. Данная концепция заложила теоретическую основу для создания последующих школьных учебников русского языка.

3. Определение основных направлений повышения уровня грамотности и пересмотр стандартов учебной программы

В редакции учебной программы для старших школ от 2017 года впервые были сформулированы четыре ключевые компетенции, что ознаменовало переход от обучения знаниям к формированию компетенций учеников. В соответствии с едиными воспитательными требованиями к иностранным языковым дисциплинам и учитывая задачи национального международного информационного продвижения на фоне углублённого российско-китайского взаимодействия, пересмотренная версия стандарта 2025 года дополнительно усиливает воспитательный культурный потенциал курса. Новый стандарт направляет обучающихся на сопоставление особенностей китайской и российской культуры, укрепление культурной уверенности и освоение первичного умения рассказывать о Китае на русском языке — это единое требование к иностранным языковым дисциплинам, обусловленное задачами сохранения национальной культуры и патриотического воспитания. Также в обновленной редакции усовершенствованы механизмы оценки, особое внимание уделено разработке контекстных экзаменационных заданий для повышения объективности и научности контроля знаний. Что касается разработки учебных материалов, то в условиях цифровой трансформации любая цифровизация – культурное оружие, инструмент, средство[5], рекомендации по созданию сопутствующих цифровых образовательных ресурсов, добавленные в программу, являются своевременным решением, полностью отвечающим тенденциям информатизации школьного образования

III. Глубокая дилемма, связанная с реформой русских учебников в средних школах

1. Ограничения, накладываемые экзаменационной системой на реформу обучения

В нынешней китайской системе оценки образования направленность заданий, рамки проверяемого содержания и критерии оценивания на китайском экзамене, аналогичном ОГЭ для средней школы, и китайском экзамене, аналогичном ЕГЭ для поступления в вузы, на протяжении длительного времени сковывают продвижение реформы урочного преподавания русского языка в средней школе. Содержание аудиторных занятий, методы преподавания и направленность учебной деятельности учащихся корректируются в зависимости от экзаменационных требований и типов заданий, в результате чего экзамен становится ключевым «командным жезлом», определяющим повседневное обучение русскому языку. Фактически, уже с 1996 года русский язык в китайском аналоге ЕГЭ ориентирован в первую очередь на «проверку способности абитуриентов комплексно практически применять языковые умения и понимать прочитанные тексты». Цель нововведения — преодолеть сложившуюся практику механического заучивания, характерную для экзаменационно-ориентированного обучения[6]. Однако данный вектор реформы так и не получил полноценной реализации в повседневной урочной работе. Обновлённый учебный стандарт утверждает ориентацию оценки на практическое использование языка, отказывается от изолированной проверки отдельных грамматических фактов и предлагает оценивать комплексные речевые умения обучающихся на основе аутентичных коммуникативных ситуаций. Тем не менее инерция экзаменационной системы ОГЭ и ЕГЭ глубоко укоренилась, и корректировка только урочного процесса не позволяет полноценно реализовать задачи формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Следовательно, лишь параллельная модернизация системы экзаменационного контроля, обеспечивающая синергию обучения и оценки, сможет гарантировать реализацию воспитательных целей учебного стандарта на институциональном уровне.

2. Дилемма реализации концепции "грамматической невидимости"

Реформа учебной программы по русскому языку базового образования, начатая в 2001 году, ввела принцип «грамматической невидимости», который вызывает немало споров среди практикующих педагогов. Точные требования учебной программы: несмотря на то, что преподавание грамматики должно проводиться учителями планомерно, оно должно размывать следы преподавания, направлять учащихся к естественному и незаметному усвоению правил и осознавать единство «преднамеренного обучения» и «непреднамеренного заучивания».

Данный принцип призван преодолеть устаревшие методики преподавания русской грамматики. Согласно «Стандарту», суть принципа «грамматической невидимости» не в полном исключении грамматики из процесса обучения, а в подчинении грамматического материала те-

матическим у рокамв соответствии с принципом предметно-ориентированности. Это даёт возможность учащимся многократно отрабатывать, применять и осваивать грамматические нормы в разнообразных коммуникативных ситуациях [7]. Однако при практической реализации этой концепции педагоги и обучающиеся сталкиваются с серьезными сложностями и возникают множественные непонимания её сути. Подход «невидимая грамматика» не учитывает психические особенности школьников и снижает научную строгость языкового обучения. Напротив, отсутствие систематической отработки грамматики создаёт двойную нагрузку как для учителей, так и для учеников. Нужно чёткое формулирование грамматических понятий, составление развернутых обобщающих выводов к каждому уроку, ясное разграничение понятий «скрытая грамматика» и «явная грамматика», а также за сбалансированное сочетание устной речевой практики и изучения грамматики[8]. К сожалению, трактовка данного понятия в учебном стандарте слишком абстрактна и не содержит конкретных практических рекомендаций. Из-за этого многие педагоги растерялись в реальной работе, а некоторые даже ошибочно поняли принцип как полный отказ от изучения грамматики, что привело к значительному расхождению практики с первоначальной идеей реформы.

3. Существует разрыв между качеством учителей и требованиями реформы

Существуют различные подходы к объяснению причин возникающих сложностей, однако наиболее перспективным направлением является анализ роли учителя в этих процессах[9]. Исследования по обучению русскому языку в провинциях Шаньдун и Хэйлунцзян демонстрируют наличие структурных проблем педагогических коллективов средних школ: нехватка профильных кадров, большой разброс уровней образования и малое число педагогов, прошедших зарубежную стажировку. Это порождает основное противоречие — несоответствие профессиональных компетенций учителей требованиям обновлённого учебного стандарта. Согласно стандарту, квалифицированный педагог должен владеть современными педагогическими концепциями, иметь прочную языковую базу, систематизированный запас страноведческих знаний и умение использовать цифровые образовательные технологии. Многие учителя самостоятельно повышают квалификацию, однако сохраняют устаревшую парадигму передачи знаний, не могут гармонично сочетать языковое обучение и межкультурное воспитание, обладают слабыми навыками адаптации учебных материалов и проектирования урочных занятий, из-за чего воспитательный потенциал обновлённых учебников реализуется не в полном объёме.

IV. Практика углубления реформ

1. Модернизация экзаменационной системы оценки для снятия ограничений экзаменационно-ориентированного обучения

Необходимо скорректировать подход к составлению экзаменационных заданий по русскому языку для средней школы, увеличить количество заданий, построенных на аутентичных коммуникативных ситуациях, сократить отдельную проверку изолированных грамматических фактов и включить межкультурное понимание и комплексную речевую компетенцию в критерии оценивания. Создать многоуровневую систему оценки, сочетающую текущий контроль на уроках и итоговые стандартизированные экзамены, чтобы преодолеть ориентацию обучения исключительно на экзаменационные темы и баллы, привести критерии оценки в соответствие с целями формирования ключевых компетенций по учебной программе и стимулировать трансформацию урочной деятельности через реформу контроля знаний.

2. Реконструкция целей обучения и методики работы с учебниками для преодоления трудностей реализации грамматического обучения

На начальном этапе изучения русского языка в средней школе центральное место отводится формированию у обучающихся языкового сознания и мышления по-русски, теоретические разработки российской лингвистики и психолингвистики служат надёжной методологической базой уроков. Перестройка целей обучения требует реализации подхода «от речевой практики к языковым знаниям»: необходимо изменить старую модель, при которой сначала объяснялись грамматические правила, а ученики пассивно слушали, и вместо этого с помощью ситуаций и видов деятельности позволить учащимся в ходе обширной речевой практики воспринимать взаимосвязь между формой и значением, а затем путём обобщения формировать осознанное понимание, что в полной мере согласуется с логикой построения заданий по культурному сравнению в учебниках [10]. Данный учебный метод гармонично сочетает принцип «грамматической невидимости» реформы с особенностями конкретно-образного мышления подростков среднего школьного возраста и эффективно устраняет проблемы размытия грамматических норм и отсутствия их целостной системы в практике преподавания.

Реализация воспитательного потенциала учебников предполагает тесное сочетание освоения языка и культурного погружения. Пословицы и поговорки наиболее ярко и разносторонне отражают в языке жизнь этноса. Это огромный пласт культуры, хранящий тайны истории и уникальный опыт выживания[11].Пословицы и поговорки как минитексты лаконичны, имеют целостную семантику и насыщены культурной информацией, поэтому подходят для сравнительного анализа в условиях ограниченного учебного времени и полностью реализуют заложенное в стандарте требование «обсуждать и оценивать сходства и различия между китайской и российской культурами»[12]. На примере русской пословицы «Без труда не выловишь и рыбку из пруда» сопоставление синтаксических конструкций и образных особенностей китайских выражений помогает учащимся постичь культурный менталитет. Такое сопоставление объединяет языковую практику и познание культуры, являясь действенным средством формирования «культурной осведомлённости». Опираясь на учебные материалы, оно обеспечивает органическое единство грамматических упражнений, речевой практики и формирования ключевых компетенций.

3. Повысить уровень подготовки учителей русского языка в средних школах

В последнее время такое понятное для нас словосочетание «педагогическая деятельность» все чаще приобретает новые смысловые значения, расширяется семантически и дополняется новыми характеристиками[13].В этом контексте при анализе реформы обучения русскому языку в средней школе становится очевидным, что роль учителя как ключевого субъекта внедрения реформы требует оперативной переоценки и коррекции. Необходимо укрепить кадровую основу: расширить каналы привлечения талантов, привлекая лучших выпускников специальности «русский язык» к преподавательской деятельности, и разработать политику, направленную на привлечение магистров с методическим образованием к учебной работе; создать механизм регулярного повышения квалификации, усилить предварительную и текущую профессиональную подготовку, поддерживать учителей в прохождении стажировок как в Китае, так и за рубежом, а также в повышении квалификации в России для непрерывного совершенствования профессиональных компетенций. Необходимость того, чтобы научные исследования по подготовке учителей русского языка и по методике преподавания в педагогических вузах были более целенаправленно соотнесены с задачами школьной реформы; регулярно проводить «семинары по методике обучения русскому языку в средней школе» и организовывать курсы повышения квалификации для учителей русского языка средней школы[14].

V. Заключение

Реформа учебников русского языка для средних школ, реализуемая более 20 лет, по сути представляет собой глубокую трансформацию от концепции «язык как средство» к теории комплексного образовательного воспитания. Научное осмысление данной проблемы постоянно углубляется, реформа постепенно переходит от частичных доработок к системным преобразованиям. Сегодня достигнуты заметные результаты: образовательные цели сместились от простой передачи теоретических знаний до формирования ключевых компетенций, структура учебного контента отказывается от доминирования грамматической линии в пользу тематических блоков, а процесс уроков переориентирован с лекционного изложения учителем на самостоятельную речевую практику школьников. Тем не менее реализация принципа «скрытого построения грамматики» сопряжена с трудностями, педагоги недостаточно адаптированы к новым требованиям, а система оценки отстаёт от темпов реформы — всё это свидетельствует о том, что процесс преобразований ещё находится на этапе разработки и

практического внедрения. В обновлённом учебном стандарте детализированы четыре ключевые компетенции и доработаны нормативы академической подготовки, что позволяет выстроить единую логическую цепочку «обучение — усвоение — контроль». Дальнейшая реформа должна соблюдать баланс между сохранением педагогических традиций и инновациями: укреплять языковую базу обучающихся с центральным акцентом на формирование их языкового сознания; опираться на национальную языковую стратегию, совершенствовать нормативно-политические гарантии и создавать многоуровневую дифференцированную систему профессионального развития учителей, одновременно оптимизировать вектор экзаменационной оценки для снятия оков экзаменационно-ориентированного обучения. Только комплексное налаживание взаимодействия учебников, урочного процесса, системы контроля и педагогических кадров позволит решить двойную задачу — поддержка реализации национальной языковой стратегии и создание условий для всестороннего развития школьников.

Литература

1. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / сост. О. В. Сухомлинская. М. : Педагогика, 1990. 288 с. (Б-ка учителя).
2. Чжэн Шуцзе. Проблемы преподавания русского языка в средней школе и пути их решения [J]. «Поиски в образовании», 2000, № 3: с. 54.
3. Дин Шу. Реформа курсов и учебных материалов по русскому языку в системе базового образования [J]. «Русский язык в Китае», 2003, № 1: с. 55–58.
4. Басакина Ж.Б.Жизненный и научный путь Л.С.Выготского // В сборнике: Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований. материалы II-го Международного форума Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Ростов-на-Дону, 2022. С. 133-137.
5. Бояркина Ю.А., Ионина Н.Г. Трансформация образования в условиях цифровизации: трудности и перспективы (опыт Тюменской области) // Цифровая трансформация в образовании: проблемы и перспективы развития: сборник материалов Межрегиональной научно-практической конференции – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2021. – С. 39–41.
6. Чэнь Си. Оптимизация экзаменационных проверок по китайскому ЕГЭ по русскому языку и совершенствование школьного обучения русскому языку (по материалам пояснительной записки ЕГЭ-96) [J]. Куррикулум, учебные материалы и методика преподавания, 1996, №2: 28–29.
7. Лю Юнхун.Создайте персонализированное пространство для развития каждого учащегося - описание проекта "Стандарты учебной программы русского языка для общеобразовательных старших школ (экспериментальный вариант)" [J].Преподавание русского языка в Китае, 2003, № 3:с.52-55.
8. Гу Хунъюнь.Неявная грамматика и преподавание русского языка в средней школе: замечания к структуре грамматического материала экспериментальных учебников русского языка издательства «Народное образование» Китая [J]. Изучение русского языка, 2009, № 3: с. 30–35.
9. Гасинец М.В. Роль учителя в реализации реформ содГасинец М.В. Роль учителя в реализации реформ содержания образования: опыт зарубежных исследований // Педагогика и психология образования. 2022. № 1. С. 70–85
10. Ли Цзянвэй. Первичный анализ реформирования методов преподавания русского языка в средней школе: сравнительное исследование эволюции методик РКИ в России и реформы методов обучения русскому языку в китайских средних школах [J]. «Куррикулум, учебные материалы и методика преподавания», 1995, № 7: с. 33–38.
11. Щитов А. Г., Мао Чуньчао. Язык в культуре русских и китайских пословиц // Грамота. – Тамбов, 2013. – № 8(26), ч. 2. – С. 211–215.
12. Лю Цзюань. Комментарий к «Пересмотренной версии программы по русскому языку для старшей средней школы (редакция 2017 г., пересмотр 2025 г.)»[J]. Базовое школьное образование, 2025, №12: 86-87.
13. Шатравкина, А. В. "Преподавательская деятельность", "педагогическая деятельность" и "деятельность преподавателя": общая характеристика концептов // Педагогический вестник. – 2018. –№1.–С.71-73.–
14. Чжао Цюйе. Реформирование преподавания русского языка в средней школе: современное состояние и пути решения проблем [J]. «Русский язык в Китае», 2012, т. 31, № 2: с. 88–91.

Teaching Reform and Practical Paths of Russian Textbooks in Chinese Secondary Schools

Liu Shuainan, Gao Chunyu

Qiqihar University

In recent years, with the continuous deepening of the comprehensive strategic cooperative partnership between China and Russia, the demand for Russian language talents in all sectors of society has surged dramatically. Russian language education in Chinese secondary schools is part of the strategic layout of foreign language disciplines at the basic education level, and the revision of secondary school Russian textbooks is a core starting point for implementing the educational objectives stipulated in the curriculum standards. By sorting out the development context of the reform of secondary school Russian textbooks and deeply analyzing the deep-seated contradictions behind the reform, this paper puts forward new practical paths from the aspects of national policy guarantee and regular professional development for teachers, so as to promote the in-depth implementation of the educational philosophy of core competencies and further improve the Russian talent cultivation system in secondary schools.

Keywords : Secondary School Russian; Textbook Reform; Curriculum Standards; Practical Paths.

References

1. Sukhomlinsky V.A. How to Educate a Real Person (Ethics of Communist Education). In: Pedagogical Heritage / Compiled by O.V. Sukhomlinskaya. Moscow: Pedagogy Publishing House, 1990. 288 p. (Teacher's Library Series).
2. Zheng Shujie. Problems Existing in Middle School Russian Teaching and Corresponding Countermeasures[J]. Education Exploration, 2000, (3): p. 54.
3. Ding Shu. Reform of Russian Curriculum and Textbooks in Basic Education[J]. Chinese Russian Teaching, 2003, (1): pp. 55-58.
4. Basakina Zh.B. Life and Academic Career of L.S. Vygotsky. In: Problems of Childhood in the Focus of Interdisciplinary Research. Proceedings of the 2nd International Forum of Taganrog A.P. Chekhov Institute (Branch) of Rostov State University of Economics (RSUE). Rostov-on-Don, 2022. pp. 133-137.
5. Boyarkina Yu.A., Ionina N.G. Transformation of Education in the Context of Digitalization: Difficulties and Prospects (Experience of Tyumen Oblast). In: Digital Transformation in Education: Problems and Development Prospects: Proceedings of the Interregional Scientific and Practical Conference. Lipetsk: GAUDPO LO "IRO", 2021. pp. 39–41.
6. Chen Xi. Improving the Russian College Entrance Examination to Promote Middle School Russian Teaching: An Analysis of the 1996 Explanation of Russian Subject for National Unified College Entrance Examination[J]. Curriculum, Teaching Material and Method, 1996, (2): pp. 28-29.
7. Liu Yonghong. Creating Personalized Space to Develop Every Student: A Summary of the Russian Curriculum Standards for General Senior High Schools (Experimental Draft) Project[J]. Chinese Russian Teaching, 2003, (3): pp. 52-55.
8. Gu Hongyun. "Invisible Grammar" and Middle School Russian Teaching: Comments on Grammar Compilation of the PEP Experimental Textbook Russian[J]. Russian Language Learning, 2009, (3): pp. 30-35.
9. Gasinets M.V. The Role of Teachers in Implementing Education Content Reforms: Experience of Foreign Studies[J]. Pedagogy and Psychology of Education, 2022, No. 1. pp. 70–85.
10. Li Jianwei. A Preliminary Study on the Reform of Middle School Russian Teaching Methods: A Comparative Study of Russian as a Foreign Language Teaching Methodology Development in Russia and Teaching Method Reform in China[J]. Curriculum, Teaching Material and Method, 1995, (7): pp. 33-38.
11. Shchitov A.G., Mao Chunchao. Language in the Culture of Russian and Chinese Proverbs[J]. Gramota. Tambov, 2013, No. 8(26), Pt. 2. pp. 211–215.
12. Liu Juan. Interpretation of Russian Curriculum Standards for General Senior High Schools (2017 Edition, 2025 Revision) (Daily Revised Version)[J]. Basic Education Curriculum, 2025, (12): pp. 86-87.
13. Shatravkina A.V. "Teaching Activity", "Pedagogical Activity" and "Teacher's Activity": General Characteristics of the Concepts[J]. Pedagogical Bulletin, 2018, No. 1. pp. 71-73.
14. Zhao Qiuye. The Reform of Middle School Russian Teaching: Current Situation and Countermeasures[J]. Chinese Russian Teaching, 2012, 31(2): pp. 88-91.

Формирование компетенций публичной презентации на английском языке у студентов неязыковых вузов в процессе проектной деятельности

Шульженко Анна Александровна
Старший преподаватель, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Shulzhenko.AA@rea.ru

Герасименко Татьяна Леонидовна
Старший преподаватель, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Gerasimenko.TL @ rea.ru

Ермолаева Марина Евгеньевна
Старший преподаватель, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Ermolaeva.ME@rea.ru

В статье рассматривается вопрос о формировании компетенции публичной презентации на английском языке у обучающихся неязыковых вузов. Обосновывается актуальность проблемы исследования с точки зрения необходимости подготовки специалистов неязыкового профиля, обладающих кроме специальных знаний еще и умениями вести эффективную устную коммуникацию на иностранном языке при проведении международных конгрессов и семинаров, презентации научных разработок и ведении деловой переписки. Статья посвящена проектной работе как инструменту формирования навыков публичных выступлений. Авторами выделены элементы структуры презентационной компетенции (лингвистической, риторической, организационно-деятельностной и психологической). Приведены данные эксперимента по внедрению проекта в условиях неязыковой высшей школы, продемонстрирована положительная динамика сформированности навыков публичной речи на иностранном языке у участников проекта.
Ключевые слова: проектная деятельность, компетенция публичного выступления, ораторское мастерство, структурирование презентации, особенности языка презентации, английский язык для специальных целей.

Введение

Образовательный процесс высшего образования сегодня трансформируется в связи с включением страны в международное образовательное пространство, ростом стандартов качества подготовки кадров. ФГОС ВО определяет необходимость развития универсальных компетенций, включая коммуникативную компетентность на иностранном языке (УК – 4) [4. С. 2]. Однако на практике наблюдается проблема: выпускники неязыковых вузов испытывают значительные трудности при публичных выступлениях на иностранном языке. Это способствует снижению их конкурентоспособности на рынке труда и ограничению возможности профессиональной мобильности [1, p. 69].

Исследователи отмечают, что обучение иностранному языку в неязыковом вузе долгое время ориентировалось преимущественно на развитие рецептивных видов речевой деятельности — чтения и аудирования, тогда как продуктивным умениям, в частности говорению, уделялось недостаточное внимание [2, с. 643]. Студенты в итоге теряют навык публичного выступления на английском языке. Это становится большим препятствием для работы на международной конференции, прохождения практики за рубежом или выполнения проектов вместе с иностранными партнерами.

Проектная деятельность как педагогическая технология представляет собой эффективный инструмент для формирования широкого спектра компетенций, включая коммуникативные, исследовательские и презентационные [3, с. 45]. В процессе работы над проектом студенты не только углубляют предметные знания и совершенствуют языковые навыки, но и приобретают опыт публичных выступлений, учатся структурировать информацию, аргументировать свою позицию и взаимодействовать с аудиторией [8, с. 92]. Однако, несмотря на признание значимости проектного метода, в методической литературе недостаточно полно раскрыты вопросы целенаправленного формирования компетенций публичной презентации на английском языке у студентов неязыковых специальностей.

Цель данного исследования состоит в теоретическом обосновании и практической разработке методики формирования компетенций публичной презентации на английском языке у студентов неязыковых вузов в процессе проектной деятельности.

Материалы и методы исследования

Результаты исследования получены при работе с группой обучающихся неязыковой высшей школы за период обучения 2025–2026 учебного года. Экспериментальная работа охватила 86 человек – студентов 3 курса по направлению подготовки «Информационная безопасность» Группы: экспериментальная (далее – ЭГ, n=44) и контрольная (далее – КГ, n=42). Учебный процесс в экспериментальной группе осуществлялся через проектную деятельность по формированию умений публичного выступления; учебный процесс в контрольной группе велся посредством традиционного подхода к обучению без целенаправленной работы над презентационными компетенциями.

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды отечественных и зарубежных авторов в области профессионально ориентированного обучения иностранным языкам, проектной методики и ораторского искусства. В работе использовались следующие методы: теоретический анализ научной литературы, моделирование, педагогический эксперимент, наблюдение, анкетирование, тестирование, анализ продуктов деятельности студентов, методы математической статистики.

Для определения степени развития навыков публичного выступления составлен тест для диагностики. В его основе лежит:

1) Шкала оценки публичного выступления – критерии построения речи, речевое оформление, мимика, жесты, взаимодействие со слушателями.

2) Тест по проверке знаний лексико-грамматических особенностей устной презентации.

3) Анкета самооценки - для оценки готовности студентов к выступлению с докладом на английском языке.

4) Опросник для выявления уровня коммуникативной тревожности.

Обучение экспериментальной группы осуществлялось следующим образом. Всего в процессе обучения выделялись 4 стадии.

Этап первый – предварительный — представлял собой ознакомление с типами устных публичных выступлений на английском языке; изучение структуры презентации (введение, основной блок информации, выводы); знание клише и языковых средств, используемых при разных функциональных частях речи в презентации. Студенты узнали о том, как оцениваются их работы по презентации, чтобы впоследствии грамотно готовить свои собственные презентации.

Второй этап – тренинговый — направлен на развитие конкретных умений: голосовые техники, интонирование речи; неязыковые коммуникативные навыки; тайм-менеджмент; работа с презентационным материалом. Проводились серии мини-выступлений длительностью 2-3 минуты, после которых проходил разбор выступления и оценка выступающих как преподавателем, так и студентами.

Третий – проектный этап. Студенты выполняли мини-проекты в форме презентации на английском языке по темам, заданным исходя из профессионального профиля студентов (например, Cybersecurity incident response tools, Threat intelligence platform (TIP), Ransomware detection system, Biometric authentication system). Работа по проекту включала в себя исследование, написание текста и создания наглядного (раздаточного) материала, прохождения многократных репетиций.

Четвертая стадия – финальная — состояла из итоговой конференции с защитой проектов в виде устного выступления. Оценка выступлений проводилась согласно установленным критериям как преподавателем, так и студентами (рецензирование). Реализованы навыки самоанализа.

В работе были использованы методические разработки ученых по вопросам методики преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Так, например, Веретенникова А. В., Солдатова У. В. отмечают о необходимости включения профессионального компонента в язык обучения студентов нелингвистического профиля [1, с. 71]. Зацепина Е. А. и др., указывают на необходимость комплексной работы над развитием коммуникативных навыков через проектную работу [3, с. 46]. Рябова Т. В. [8, с. 94] подчеркивает личностный подход к обучению через применение проектной методики, что позволяет принимать во внимание интересы и потребности обучающихся в образовании.

Особый интерес представляют исследования по вопросам компетенций в сфере публичных выступлений. Согласно Кодрле С. В. и Савченко А. А. [5, с. 47] к таким относятся формирование иноязычной коммуникативной компетенции через использование цифровых медиа средств (создание мультимедиа-презентации). Карапетова И. Н. и соавторы [4, с. 6] рассматривают проектную деятельность как инструмент формирования универсальной и исследовательской компетентности; отмечают необходимость навыка публичного выступления с результатами исследования.

Результаты исследования

По результатам исследования были определены и охарактеризованы структурные элементы компетенции публичной презентации английского языка для студентов нелингвистических специальностей. Изучение теоретических источников, а также практика работы автора определили состав этих элементов.

1. Лингвистический компонент включает владение лексическими и грамматическими средствами, характерными для устной презентационной речи: клишированными фразами для вступления и завершения выступления (Today I would like to talk about… / To sum up… / In conclusion…), средствами логической связности (firstly, moreover, in addition, consequently), конструкциями для выражения мнения и аргументации (I believe that… / It is important to note that… / The evidence suggests…), а также функциональными оборотами для взаимодействия с аудиторией (I'd like to draw your attention to… / As you can see on the slide… / I'd be happy to answer your questions) [5, с. 47].

2. Риторический компонент – способность выстраивать речь, подобрать правильную структуру выступления, применять средства риторики для вовлечения слушателей. К этому же компоненту относятся техники работы с голосом (тембр), интонация, скорость речи, паузы.

3. Организационно -технологическая составляющая – умение грамотно применять визуализацию (слайды, диаграммы, таблицы) и технические возможности при проведении доклада [5, с. 48].

4. Психологический аспект – публичная речь; контроль над эмоциями (тревога, нервозность) и уверенность в собственных силах/знаниях.

5. Интерактивность – взаимодействие со зрителем (умение отвечать на вопросы, обсуждать тему, доказывать свою точку зрения) [9, с. 273].

В результате проведенного эксперимента получены статистические показатели о динамике развития уровня сформированности компетенции публичной презентации по студентам экспериментальной и контрольной группы. Показатели приведены в таблице.

Таблица

Динамика уровня сформированности компетенций публичной презентации у студентов (средние баллы, max = 100)

Компонент компетенции	ЭГ (до)	ЭГ (после)	Прирост, %	КГ (до)	КГ (после)	Прирост, %
Лингвистический	58.4	82.1	+23.7	57.6	65.3	+7.7
Риторический	45.2	78.6	+33.4	46.1	53.8	+7.7
Организационно-технологический	62.7	85.3	+22.6	61.8	68.2	+6.4
Психологический	41.5	74.8	+33.3	42.3	50.1	+7.8
Интерактивный	48.9	79.5	+30.6	49.4	56.7	+7.3
Интегральный показатель	51.3	80.1	+28.8	51.4	58.8	+7.4

Источник: составлено авторами по результатам исследования.

По данным таблицы можно сделать вывод о большой позитивной динамике у студентов экспериментальной группы по всем показателям компетентности публичного выступления. Самый высокий рост был зафиксирован на риторическом (+ 33,4%) и психологическом (+33,3%) компоненте – это подтверждает эффективность работы с проектом для формирования навыков речи и снятия психологического напряжения. В группе контроля также был положительный эффект, но он небольшой – интегральный прирост равен 7.4%.

Анализ результатов тестирования на знание лексических и грамматических средств презентационной речи показал, что в экспериментальной группе студенты стали свободнее использовать клишированные обороты и функциональные выражения. Если на начальном этапе только 18 % студентов правильно использовали вводные конструкции для логической связности, то по завершении эксперимента этот показатель составил 79 %. У студентов контрольной группы результат тоже вырос – с 17% до 32%, однако различие между группами было достоверным ($p<0,01$).

Отдельный интерес представляют данные анкетирования об уровне коммуникативной тревожности. Перед началом курса 67% обучающихся экспериментальной группы отметили высокий уровень своей коммуникативной тревожности при публичных выступлениях на английском языке, после окончания – только 24%. У контрольной группы показатель был почти стабилен (от 65% до 59%). На основании этого можно сделать вывод о том, что прохождение системы занятий по публичным выступлениям при проведении проектных работ помогает преодолеть страх перед выступлением у студентов.

Анализ результатов работы обучающихся (текст выступления, наглядный материал, видео записи презентации) тоже показывает положительную динамику. Студенты из экспериментальной группы научились лучше выстраивать свою речь: в 86% случаев они делали введение с формулировкой задачи и планом, основная часть была построена по принципу последовательности мыслей, а выводы подвели правильно. Для сравнения, в контрольной группе только 34 % презентаций соответствовали данным требованиям. Кроме того, студенты экспериментальной группы значительно улучшили навыки работы с визуальными материалами: слайды стали более лаконичными, визуально привлекательными и содержательно насыщенными, исчезла практика чтения текста со слайдов.

Проведен качественный анализ записанных видеофильмов о выступлении. Установлено, что после проведения проектной работы у обучающихся экспериментальной группы наблюдается более активная жестикуляция и мимика, большая самоуверенность при выступлении, меньшее количество случаев чтения с листа, больший зрительный контакт. Отмечаем интересный факт – улучшение невербальной составляющей происходило одновременно с развитием вербальной части, т. е. все компоненты презентационной компетентности развивались вместе.

Следует отметить, что формирование навыков публичных выступлений не являлось целью нашего исследования. По мнению Карапетовой И. Н. и соавторов [4, с. 8] проектный метод обучения иностранным языкам формирует у учащихся универсальные и исследовательские компетенции. Студенты в ходе нашего исследования кроме совершенствования навыков речевого выступления получили возможность углубить свои профессиональные знания, овладеть умением работать с иноязычной информацией, анализировать и делать выводы, взаимодействовать в группе. Такой комплексный подход соответствует требованиям к подготовке современного специалиста, который должен быть готов к профессиональной коммуникации в международной среде.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Компетенция публичной презентации на английском языке у студентов неязыковых вузов представляет собой многокомпонентное образование, включающее лингвистический, риторический, организационно-технологический, психологический и интерактивный компоненты. Формирование данного вида компетенции должно осуществляться системно, с учетом профессиональной направленности обучения и индивидуальных особенностей студентов [1, с. 72; 8, с. 96].

Проектная деятельность является эффективным средством формирования компетенций публичной презентации. В процессе работы над проектом студенты не только совершенствуют языковые навыки, но и приобретают опыт публичных выступлений, учатся структурировать информацию, использовать визуальные средства, взаимодействовать с аудиторией и преодолевать психологические барьеры [3, с. 49; 4, с. 9].

Разработанная поэтапная модель формирования презентационных компетенций доказала свою эффективность в ходе опытно-экспериментальной работы. Студенты экспериментальной группы продемонстрировали значительное улучшение по всем компонентам компетенции (интегральный прирост составил 28.8 %), что существенно превышает результаты контрольной группы (7.4 %). Наиболее значимые изменения произошли в риторическом и психологическом компонентах, что подтверждает важность систематической практики публичных выступлений в безопасной образовательной среде.

Формирование компетенций публичной презентации неразрывно связано с развитием универсальных и исследовательских компетенций студентов [4, с. 9]. Проектная деятельность способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка, развитию критического мышления, умению работать с информацией и сотрудничать в команде [9, с. 274]. Эти качества являются востребованными на современном рынке труда и составляют основу успешной профессиональной карьеры специалиста любого профиля.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных программ по иностранному языку для неязыковых направлений подготовки, создании учебно-методических пособий по развитию навыков публичной речи на английском языке, а также в практике преподавания дисциплин, предполагающих защиту проектов и публичные выступления. Перспективным направлением дальнейших исследований является изучение влияния цифровых технологий, в частности средств видеоанализа и автоматической обратной связи, на процесс формирования компетенций публичной презентации у студентов неязыковых вузов.

Литература

1. Веретенникова А. В., Солдатова У. В. Развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов нелингвистических направлений подготовки //Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – №. 1 (33). – С. 68-78.
2. Вороневская Н. В., Буцык Е. Д. Проектная деятельность как элемент обучения студентов неязыковых вузов академическому письму в жанре статистического обзора (на материале английского языка) //Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9. – №. 7. – С. 642-646.
3. Зацепина Е. А., Апанасюк Л. А., Киреева И. А., Бойченко О. А., Панферова, О. С. Формирование коммуникативных умений у студентов неязыковых вузов при реализации проектной деятельности на иностранном языке //Концепт. – 2020. – №. 4. – С. 42-52.
4. Карапетова И. Н., Жабина Л. В., Андиш И. Б. Технология проектов в развитии универсальных и исследовательских компетенций при обучении иностранному языку для студентов неязыковых вузов //Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т. 13. – №. 1. – С. 45.
5. Кодрле С. В., Савченко А. А. Цифровые медиа как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции и универсальных умений студентов неязыковых вузов //Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – №. 1. – С. 44-50.
6. Макарова Т. Н., Сорокина Н. И., Степанов Р. И., Волкова С. А., Шакирова Е. Р. Формирование автономии в изучении иностранного языка у студентов неязыковых вузов //Образование и право. – 2025. – №. 1. – С. 364-369.
7. Мусаелян И. Ф. Контроль как основа эффективного обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов //Мир науки, культуры, образования. – 2022. – №. 2 (93). – С. 48-51.
8. Рябова Т. В. Метод проектов как средство формирования коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку в неязыковом вузе //Концепт. – 2020. – №. 10. – С. 89-101.
9. Anisimova O. V., Kolobova K. S., Makarova I. S. Nonlinguistic faculty challenges: Ways of developing critical thinking skills //Proceedings of the conference «Integrating engineering education and humanities for global intercultural perspectives». – Cham : Springer international publishing, 2022. – С. 269-277.
10. Nur R., Dyah M. M. M., Latifa A., Amaluddin A., Wahid A., Junaid, R. Designing and validating a podcast-assisted project-based learning procedure for EFL speaking development //Studies in the English language and education. – 2026. – Т. 13. – №. 2. – С. 821-838.
11. Nygmetova B. D., Gazizova A. S., Abdusamat A. E., Manatbekova A. A., Zhumakeldina B. K. Project technologies in the formation of communicative skills among students in the English lesson //Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – №. 4-3 (118). – С. 90-96.

Developing Public Speaking Skills in English among Students of Non-Linguistic Universities through Project-Based Activities

Shulzhenko A.A., Gerasimenko T.L., Ermolaeva M.E.

Plekhanov Russian University of Economics

The article examines the issue of developing public presentation competence in English among students of non-linguistic universities. The relevance of the research problem is substantiated from the perspective of the need to train non-linguistic specialists who, in addition to specialized knowledge, also possess the skills of effective oral communication in a foreign language when conducting international congresses and seminars, presenting scientific developments, and maintaining business correspondence. The article is devoted to

project work as a tool for developing public speaking skills. The authors identify the structural elements of presentation competence (linguistic, rhetorical, organizational-activity, and psychological). The data from an experiment on the implementation of a project in a non-linguistic higher education setting are presented, demonstrating positive dynamics in the development of public speaking skills in a foreign language among the project participants.
Keywords: project activity, public presentation competence, oratorical skills, presentation structuring, language features of presentation, English for specific purposes.

References

1. Veretennikova A. V., Soldatova U. V. Development of professional foreign-language communicative competence among students in non-linguistic fields of study //Professional education in Russia and abroad. – 2019. – No. 1 (33). – Pp. 68–78.
2. Voronovskaya N. V., Butsyk E. D. Project-based activities as an element of teaching academic writing in the genre of a statistical review to students of non-linguistic universities (based on the English language material) // Pedagogy. Issues of theory and practice. – 2024. – Vol. 9. – No. 7. – Pp. 642–646.
3. Zatsepina E. A., Apanasyuk L. A., Kireeva I. A., Boychenko O. A., Panferova O. S. Formation of communicative skills among students of non-linguistic universities through project-based learning in a foreign language //Concept. – 2020. – No. 4. – Pp. 42–52.
4. Karapetova I. N., Zhabina L. V., Andish I. B. Project-based learning in the development of universal and research competencies in teaching foreign languages to students of non-linguistic universities // World of science. Pedagogy and psychology. – 2025. – Vol. 13. – No. 1. – P. 45.
5. Kodrle S. V., Savchenko A. A. Digital media as a means of developing foreign-language communicative competence and universal skills among students of non-linguistic universities //Pedagogy. Issues of theory and practice. – 2022. – Vol. 7. – No. 1. – Pp. 44–50.
6. Makarova T. N., Sorokina N. I., Stepanov R. I., Volkova S. A., Shakirova E. R. Fostering autonomy in learning a foreign language among students of non-linguistic universities //Education and law. – 2025. – No. 1. – Pp. 364–369.
7. Musaelyan I. F. Control as the basis for effective foreign language teaching for students of non-linguistic universities // World of science, culture, education. – 2022. – No. 2 (93). – Pp. 48–51.
8. Ryabova T. V. The project method as a means of developing communicative competence in teaching a foreign language at a non-linguistic university //Concept. – 2020. – No. 10. – Pp. 89–101.
9. Anisimova O. V., Kolobova K. S., Makarova I. S. Nonlinguistic faculty challenges: Ways of developing critical thinking skills //Proceedings of the conference «Integrating engineering education and humanities for global intercultural perspectives». – Cham : Springer international publishing, 2022. – Pp. 269-277.
10. Nur R., Dyah M. M. M., Latifa A., Amaluddin A., Wahid A., Junaid, R. Designing and validating a podcast-assisted project-based learning procedure for EFL speaking development //Studies in the English language and education. – 2026. – Vol. 13. – №. 2. – Pp. 821-838.
11. Nygmetova B. D., Gazizova A. S., Abdusamat A. E., Manatbekova A. A., Zhumakeldina B. K. Project technologies in the formation of communicative skills among students in the English lesson //International research journal. – 2022. – No. 4-3 (118). – Pp. 90–96.

Импортозамещение за счет свободно распространяемого программного обеспечения в преподавании дисциплины «Облачные вычисления и сервисы»

Герасимова Вера Григорьевна,
к.т.н., доцент кафедры информатики, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, gerasimova.vg@rea.ru

Титов Валерий Александрович,
д.э.н., декан Высшей Школы кибертехнологий, математики и статистики (факультета), профессор кафедры информатики, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, titov.va@rea.ru

Неделькин Алексей Александрович,
старший преподаватель кафедры информатики, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, nedelkin.aa@rea.ru

Атаманчук Анастасия Сергеевна
Магистрант Высшей Школы кибертехнологий, математики и статистики (факультета), Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, nastyataman@yandex.ru

В современных условиях импортозамещение зарубежного программного обеспечения приобретает особое значение для организации практической подготовки специалистов в области информационных технологий. Авторы отмечают важность преподавания студентам дисциплины «Облачные вычисления и сервисы» и формулируют сложности, возникшие в связи с уходом зарубежных гиперскейлеров с отечественного рынка. Авторы рассматривают возможности импортозамещения программных продуктов на основе открытого программного обеспечения. В описываемой в статье разработке была создана «виртуальная лаборатория» для знакомства студентов с различными системами виртуализации в рамках курса «Облачные вычисления и сервисы» для формирования грамотных и разносторонне подготовленных специалистов в РЭУ имени Г.В. Плеханова Разработанная лаборатория позволяет сохранить практическую направленность дисциплины, расширить представления студентов о различных системах виртуализации и сформировать навыки администрирования облачной инфраструктуры.

Ключевые слова: облачные вычисления и сервисы, отечественное программное обеспечение, перечень российских программ, комплект лекций и практических занятий.

Введение

В современных условиях импортозамещение в области программного обеспечения, цифровых решений и продуктов приобретает первостепенное значение. Минцифры России еще в апреле 2022 года в открытом письме [1] сообщило о необходимости активизации этого процесса. Российское сообщество Хабр также отмечает, что «Импортозамещение систем виртуализации после ухода иностранных компаний— важная и трудная задача, стоящая сегодня перед бизнесом…» [2]

С целью продвижения и лицензирования отечественного ПО на официальном сайте [3] опубликован и постоянно дополняется перечень российских программ для электронных вычислительных машин и баз данных. В данный момент этот перечень содержит более 15 тыс. наименований. В числе программных продуктов в данном перечне в группе 621, согласно Классификатору, утвержденному приказом от 31.12.2015 № 621, присутствуют и продукты 02.05 - Средства обеспечения облачных и распределенных вычислений, средства виртуализации и системы хранения данных [3].

Технологии облачных вычислений приобретают широкое распространение не только в жизни обычного человека, но и в построении и ведении любого бизнеса. Облачные сервисы являются заменой офлайн - программам, которые устанавливают на персональные компьютеры. Сегодня большинство предприятий используют облачные вычисления для сокращения расходов, экономии средств, и повышения результативности работы. Облачные технологии представляют собой не просто новую технологию, а новую бизнес-модель, которая становится широко популярной среди представителей различных форм бизнеса, а также частных лиц, благодаря явному преимуществу сокращения затрат на ИТ-услуги. Подтверждение этим тезисам мы находим в научных дискурсах [4, 5, 6]. Например, Сон Ян, исследователь из Уханьского технологического университета в Китае, отмечает в [4], что поставщики услуг облачных вычислений предоставляют услуги предприятиям и частным лицам. На многих крупных предприятиях при настройке среды платформы облачных вычислений множество служб внутри предприятия размещаются на облачной платформе для предоставления услуг совместного использования ресурсов для различных подразделений. В работе [5] особое внимание уделяется проблемам финансового управления крупных многонациональных предприятий, изучаются облачные вычисления, службы совместного использования финансовых ресурсов и другие связанные теории и технологии, а также подробно обсуждаются преимущества, принципы и процессы построения служб совместного использования финансовых ресурсов в средах облачных вычислений.

Эмпирические результаты исследований, проведенных в Пекинском технологическом парке Чжунгуаньцунь (Zhongguancun) показали, что как глубокое, так и широкое применение облачных вычислений может существенно повысить возможности развития технологий предприятия в турбулентной среде [7].

Специалисты лаборатории исследовательской группы Smart City Islands инженерного факультета Университета Хайрун Ариф Ассаф, Аюб Вахаб Ишамсир и Мифтах Мухаммад в статье [8] указывают, что даже «в области электронного правительства облачные вычисления - вариант, который может обеспечить более низкие затраты на инфраструктуру и меньшие первоначальные инвестиции, чем традиционные системы». И, несмотря многочисленные риски, облачные вычисления в электронном правительстве предлагают отличные преимущества.

В современных реалиях отечественной экономики облачные технологии привлекают всё большее внимание. Начиная с первой половины 2022 года резко возрос риск ухода зарубежных технологических компаний с российского рынка, что повлекло рост спроса на услуги виртуальных вычислительных мощностей в России. И тут следует отметить, что на фоне рисков отказа зарубежных гиперскейлеров, охватывающих согласно данным исследования Synergy Research Group [9] более 68 % рынка мировых облачных сервисов, работать с российским

бизнесом, наблюдается активная миграция клиентов с облачных платформ зарубежных провайдеров на облачные платформы от российских разработчиков. Стоит упомянуть и еще один риск, возникший именно в этот период, а именно риск дефицита ИТ-оборудования, который также повлиял на востребованность российских облачных платформ у представителей отечественного бизнеса. Теперь крупные корпоративные заказчики размещают в облаке не только второстепенные и экспериментальные бизнес-задачи, но и критически важные функции.

По оценкам, которые приводит в работе [10] консалтинговое агентство iKS-Consulting, ориентирующееся на работу в России и странах СНГ, рост рынка облачных услуг в России в 2022 году составил 41,6%, общая клиентская база облачных провайдеров превысила 103 тысяч, при росте количества корпоративных потребителей публичных облачных сервисов более чем на 16 тыс. компаний [10].

Из сказанного выше видно, что представить современное цифровое общество без облачных вычислений и сервисов сейчас уже не представляется возможным. Поэтому следует отметить важность преподавания студентам дисциплины «Облачные вычисления и сервисы».

Дисциплина «Облачные вычисления и сервисы» преподается на кафедре информатики РЭУ им. Г.В. Плеханова с 2016 года. Причем разработана она была в тесном сотрудничестве с представительством компании Microsoft в России. Комплект лекций и практических занятий был составлен на основе массового открытого онлайн-курса (МООК) от Microsoft Azure. Лекции впоследствии были переработаны весьма существенно, чтобы дать студентам расширенное представление об особенностях применения решений в области облачных вычислений и сервисов от различных провайдеров, а вот практические работы строились, в большей степени, на изучении особенности решения различных задач именно на базе Microsoft Azure с применением их массового открытого онлайн-курса. Выбор Microsoft Azure был в то время вполне очевиден в свете многочисленных зарубежных [11, 12, 13, 14, 15, 16, 17] и отечественных [18, 19] публикаций в области преподавания дисциплины «Облачные вычисления и сервисы». В период разработки курса авторы проанализировали наработки таких вузов, как Гарвард и Беркли [13, 14], положивших в основу практических заданий работу с облаками от гиперскейлеров, а именно Microsoft Azure. В университете Хельсинки студенты изучают курс облачных вычислений на основе AWS [15]. Калифорнийский государственный политехнический университет в рамках проекта по созданию учебного центра обработки данных использовал возможности облачной платформы от Microsoft [16].

Однако, в сложившейся ситуации проявились значительные ограничения в возможностях изучения МООК от Microsoft Azure. Эти ограничения связаны с невозможностью подтвердить личность учащегося из России банковской картой, даже картой от зарубежных (Казахских) эмитентов. Таким образом, осталась небольшая возможность показывать работу некоторых сервисов в песочнице, длительность «жизни» которой весьма мала, в частности, в виртуальных машинах она составляет не более 1 часа, что даже меньше, чем длительность пары. За это время только студент успевает получить только начальные сведения о сервисе, не говоря уже об установке своего ПО на виртуальную машину, настройке портов, etc.

Таким образом, перед преподавателями кафедры информатики встал вопрос о переводе по крайней мере части практических работ на другую платформу. Yandex Cloud, VK Cloud, Сервис 1С: Фреш онлайн (1С: Fresh) – все эти и многие другие отечественные провайдеры предоставляют возможности по изучению их облачных сервисов, хотя и определенными ограничениями, и эти решения тоже будут включены в переработанный курс. Однако же в этой статье мы хотели бы поделиться опытом импортозамещения за счет свободнораспространяемого ПО.

Преподавателями кафедры была выбрана система виртуализации с открытым исходным кодом Proxmox, основанная на Debian/GNU/Linux. Система была развернута на частном облачном сервере. Целью подготовки и проведения практической работы было знакомство студентов с виртуальными машинами (ВМ), развернутыми в Proxmox. Известно, что Proxmox позволяет создавать как полноценные ВМ на базе гипервизора KVM, так и работать с контейнерами на базе OpenVZ. В практических работах предусмотрена работа с полноценными ВМ. В облаке были развернуты 16 ВМ. Каждому студенту назначены логины: от user1 до user16 по номеру в списке группы, предварительно студентам необходимо объединиться в бригады по двое, иначе виртуальных машин могло не хватить. Пароли у всех студентов были назначены одинаковые. Преподаватель имеет возможность контролировать работу всех ВМ (рисунок 1), а студент видит только свою.

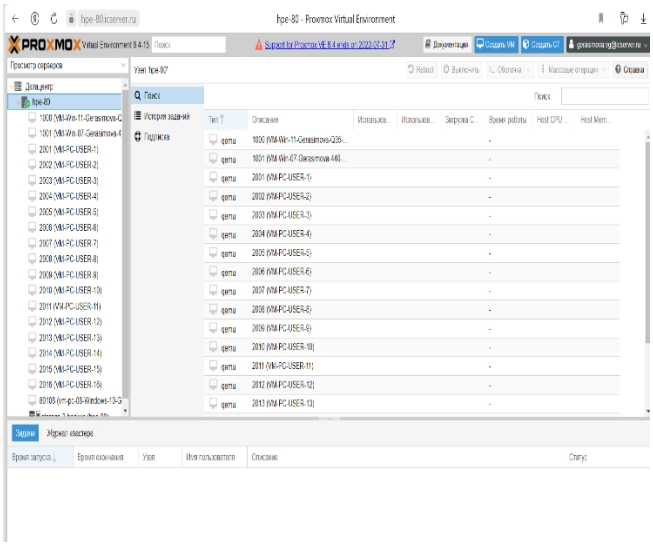


Рисунок 1. Вид настроенного окна для преподавателя

После входа в систему обучающимся было предложено познакомиться с Мастером создания ВМ в Proxmox, посмотреть диалог и изучить документацию [20].

Кроме того, на специально подготовленной для каждой бригады ВМ студентам необходимо потренироваться работать с ней - запустить, подключиться, установить что-нибудь из интернета, создать новые папки, словом, поэкспериментировать. Подключение к ВМ осуществляется после ее запуска непосредственно из среды Proxmox (рисунок 2).

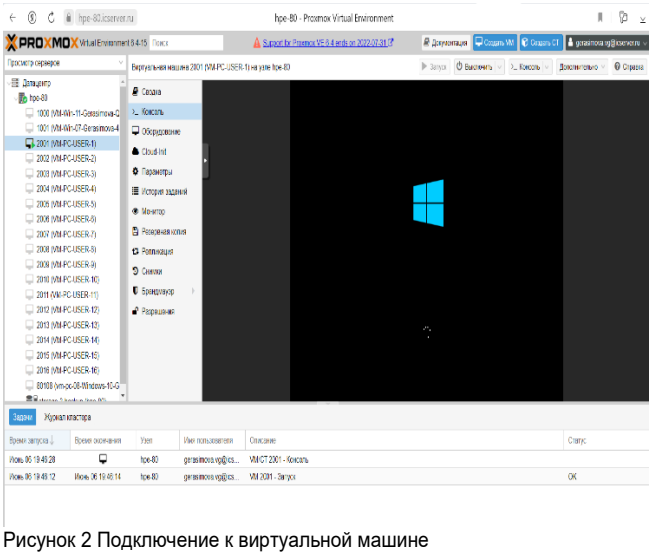


Рисунок 2 Подключение к виртуальной машине

Затем обучающимся следует ответить на следующие вопросы и выполнить дополнительные задания:

– найти и указать IP-адрес ВМ;

– определить ресурсы ВМ (производительность, ОП, кол-во ядер);

– оценить скорость интернета для сетевого устройства Intel E1000;

– выбрать другое сетевое устройство VirtIO, и оценить скорость интернета для него. Возможно, если интернет не грузится, то потребуется установка драйвера virtio-win-0.1.217.iso или virtio-win-0.1.221.iso, virtio-win-0.1.204.iso с последующей установкой драйверов

в самой виртуальной машине (пуск-диспетчер устройств-Ethernet адаптер- найти драйвер CD диск D. Red Hat VirtIO). Потом пройтись по все устройствам, у которых появится восклицательный знак (!) около имени устройства в списке устройств;

– переустановить ОС на ВМ. Чтобы выполнить это задание успешно, преподавателями была разработана специальная презентация, описывающая процесс переустановки ОС по шагам;

– подключиться к виртуальной машине по RDP-протоколу, создать и настроить RDP-файл для последующих подключений.

Для изучения особенностей создания ВМ под управлением различных операционных систем авторы добавили большое количество ISO-образов в хранилище, в том числе и от отечественных разработчиков, таких как: Astra Linux от «Группы Астра», ALT-WorkStation и др. (рисунок 3).

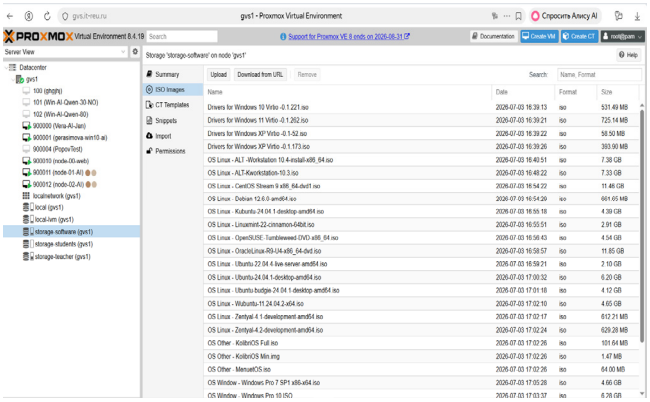


Рисунок 3. ISO-образы в хранилище

Предлагаемый метод изучения системы виртуализации с открытым исходным кодом показал себя востребованным и эффективным. По сути на частном сервере была развернута «виртуальная лаборатория», позволяющая обучаемым попробовать свои силы в области развертывания ВМ, подключения к ВМ, настройки ОС и установки пользовательского ПО для виртуальных машин, установки драйверов, работы с ISO. Участие в предлагаемых работах и выполнение дополнительных заданий по бригадам способствует развитию у студентов навыков ответственной работы с облачными технологиями. У них есть возможность сосредоточиться на результатах. Студенты могут осознать себя успешными сетевыми администраторами, специалистами в области облачных вычислений и сервисов.

Резюмируя вышесказанное, заметим, что Россия является одним из наиболее перспективных и быстрорастущих рынков, так как потенциал российского сегмента достаточно велик: темпы роста заметно превышают аналогичные показатели по миру. В то же время, учитывая высокий уровень конкуренции и доступность облачных услуг от лидирующих на рынке провайдеров, следует отметить более высокий уровень требований российских пользователей к качеству и безопасности предоставляемых услуг, в особенности это касается главных отраслевых потребительских участков – сферы профессиональных услуг, финансового и банковского сектора, государственного сектора.

Сегодня облака являются важным инструментом для приближения преобразования бизнеса в цифровой формат. Как отмечает директор по развитию бизнеса ЦОД Tet Марис Сперга [21]: «Ежегодно модель работы с облачными вычислениями меняется - появляются новые идеи для работы. Для того, чтобы обеспечить цельность бизнес-процессов и поддержать свою конкурентоспособность в современных условиях, компании должны плавно реагировать на эти изменения и мгновенно внедрять все инновации». Что касается России, то, по словам Ильи Летунова, лидера платформы Mail.ru [22], рынок облачных сервисов продолжит расти, так как без «облака» достаточно сложно удаленное взаимодействие с клиентами, выполнение анализа больших данных и прочее.

Поэтому владение различными системами виртуализации в рамках курса «Облачные вычисления и сервисы» приобретает первоочередное значение для формирования грамотных и разносторонне подготовленных специалистов в РЭУ имени Г.В. Плеханова.

Литература

1. Письмо Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций РФ от 1 апреля 2022 г. № МШ-П8-1-070-14732 “Об импортозамещении цифровых решений в органах управления Российской Федерации”. Электронный ресурс. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404404800/ (дата обращения 23.06.2023)
2. Хабр Community Платформа виртуализации Sitronics —сделано в России. Электронный ресурс. URL: https://web.telegram.org/a/#-1560117464 (дата обращения 23.06.2023)
3. Официальный сайт единого реестра российских программ для электронных вычислительных машин и баз данных. Электронный ресурс. URL: https://reestr.digital.gov.ru/ / (дата обращения: 23.05.2023)
4. Song Y. Research on Innovation of Financial Management Model Based on Cloud Computing // E3S Web of Conferences. 2020. 214, 03037. DOI 10.1051/e3sconf/202021403037
5. Cao C., Jin Y. and Huang H. Research on the Construction of Enterprise Financial Shared Service Center Based on Cloud Computing // E3S Web of Conferences. 2021. 235, 01041. DOI 10.1051/e3sconf/202123501041
6. M’rhaoaurh I., Okar C., Namir A. and Chafiq N. Challenges of cloud computing use: A systematic literature review // E3S Web of Conferences. 2021. 328, 04005. DOI 10.1051/matecconf/201820000007
7. Shao M., Yang X. Study of the Impact of Cloud Computing Alignment on the Enterprise Technological Capability Based on Environmental Turbulence // E3S Web of Conferences. 2021. 235, 02049. DOI: https://doi.org/10.1051/e3sconf/202123502049
8. Assaf A., IisHamsir A.W., Muhammad M. Benefits and Risks of Cloud Computing in E-Government Tasks: A Systematic Review // E3S Web of Conferences. 2021. 328, 04005. DOI 10.1051/e3sconf/202132804005
9. What Is Hyperscale? Электронный ресурс. URL: https://www.digitalrealty.com/resources/articles/what-is-hyperscale (дата обращения: 23.05.2023)
10. Как облачные сервисы помогают бизнесу заместить импортный софт // РБК Тренды. Электронный ресурс. URL: https://trends.rbc.ru/trends/industry/cmrm/64254afe9a79473e38b03a6f (дата обращения: 2.06.2023)
11. Gillam L., Li B., O’Loughlin J. “Teaching Clouds: Lessons Taught and Lessons Learnt “. In Cloud Computing for Teaching and Learning: Strategies for Design and Implementation. Ed. Lee Chao. IGI Global, 2012.
12. Sommerville I. Teaching cloud computing: a software engineering perspective. Электронный ресурс. URL: https://arxiv.org/abs/1209.0948
13. Fundamentals of Cloud Computing with Microsoft Azure // Harvard University. 2019. Электронный ресурс. URL: https://online-learning.harvard.edu/course/fundamentals-cloud-computing-microsoft-azure. (дата обращения: 23.05.2023)
14. Cloud computing: Systems, Networking, and Frameworks. Электронный ресурс. URL: http://people.eecs.berkeley.edu/~istoica/classes/cs294/11/ (дата обращения: 26.06.2023)
15. Cloud Computing Fundamentals: AWS. Электронный ресурс. https://www.researchgate.net/publication/377419670_Cloud_Computing_And_AWS_Fundamentals. (дата обращения: 30.07.2026)
16. Hwang D., Pike R., Manson D. The Development of an Educational Cloud for IS Curriculum through a Student-Run Data Center // Information Systems Education Journal. 2016. 14(1), 62–70.
17. Information Technology Curricula 2017. Curriculum Guidelines for Baccalaureate Degree Programs in Information Technology. Association for Computing Machinery & IEEE/ Computer Society. URL: https://www.researchgate.net/publication/329876774_Information_Technology_Curricula_2017_Curriculum_Guidelines_for_Baccalaureate_Degree_Programs_in_Information_Technology (2017) (дата обращения: 30.07.2026)
18. Bykov V., Shyshkina M. The conceptual basis of the university cloud-based learning and research environment formation and development in view of the open science priorities // Information Technologies and Learning Tools. 2018. 68(6), 1–19. DOI:10.33407/itlt.v68i6.2609
19. Введение в облачные вычисления // НОУ ИНТУИТ . Электронный ресурс. URL: https://intuit.ru/studies/courses/673/529/info (дата обращения: 26.06.2023)

20. Proxmox VE Administration Guide. Электронный ресурс. URL: https://pve.proxmox.com/pve-docs/pve-admin-guide.html (дата обращения: 2.06.2023)

21. Сперга М.. Тренды облачного рынка в 2022 году. Электронный ресурс. URL: https://vc.ru/u/858758-maris-sperga/335105-trendy-oblachnogo-rynka-v-2022-godu (дата обращения: 23.06.2023)

22. IDC и MCS: локомотивом развития облачного рынка стали платформенные сервисы // VK Tech. Электронный ресурс. URL: https://www.tech-mail-ru.s3.tech.mail.ru/news/77/idc-i-mcs-lokomotivom-razvitiya-oblachnogo-rynka-stali-platformennye-servisy/ (дата обращения: 23.05.2025)

Import substitution through freely available software in teaching the discipline "cloud computing and services"

Gerasimova V.G., Titov V.A., Nedelkin A.A., Atamanchuk A.S.

Plekhanov Russian University of Economics

In today's environment, import substitution of foreign software is particularly important for the practical training of IT specialists. The authors note the importance of teaching students the course "Cloud Computing and Services" and outline the challenges that have arisen due to the departure of foreign hyperscalers from the domestic market. The authors examine the possibilities of import substitution for open-source software products. The development described in this article created a "virtual laboratory" to introduce students to various virtualization systems as part of the course "Cloud Computing and Services" to develop competent and well-rounded specialists at Plekhanov Russian University of Economics. The developed laboratory maintains the practical focus of the course, expands students' understanding of various virtualization systems, and develops cloud infrastructure administration skills.

Keywords: cloud computing and services, domestic software, list of Russian programs, set of lectures and practical exercises.

References

1. Letter of the Ministry of Digital Development, Communications, and Mass Media of the Russian Federation dated April 1, 2022, No. MS-P8-1-070-14732 "On Import Substitution of Digital Solutions in the Governing Bodies of the Russian Federation." Electronic resource. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404404800/ (accessed June 23, 2023)
2. Habr Community. Sitronics Virtualization Platform — Made in Russia. Electronic resource. URL: https://web.telegram.org/a/#-1560117464 (accessed June 23, 2023)
3. Official website of the Unified Register of Russian Programs for Electronic Computers and Databases. Electronic resource. URL: https://reestr.digital.gov.ru/ / (access date: 05.23.2023)
4. Song Y. Research on Innovation of Financial Management Model Based on Cloud Computing // E3S Web of Conferences. 2020. 214, 03037. DOI 10.1051/e3sconf/202021403037
5. Cao C., Jin Y. and Huang H. Research on the Construction of Enterprise Financial Shared Service Center Based on Cloud Computing // E3S Web of Conferences. 2021. 235, 01041. DOI 10.1051/e3sconf/202123501041
6. M'rhaoaurh I., Okar C., Namir A. and Chafiq N. Challenges of cloud computing use: A systematic literature review // E3S Web of Conferences. 2021. 328, 04005. DOI 10.1051/matecconf/201820000007
7. Shao M., Yang X. Study of the Impact of Cloud Computing Alignment on the Enterprise Technological Capability Based on Environmental Turbulence // E3S Web of Conferences. 2021. 235, 02049. DOI: https://doi.org/10.1051/e3sconf/202123502049
8. Assaf A., IisHamsir A.W., Muhammad M. Benefits and Risks of Cloud Computing in E-Government Tasks: A Systematic Review // E3S Web of Conferences. 2021. 328, 04005. DOI 10.1051/e3sconf/202132804005
9. What Is Hyperscale? Electronic resource. URL: https://www.digitalrealty.com/resources/articles/what-is-hyperscale (date of access: 23.05.2023)
10. How cloud services help businesses replace imported software // RBC Trends. Electronic resource. URL: https://trends.rbc.ru/trends/industry/cmrm/64254afe9a79473e38b03a6f (date of access: 2.06.2023)
11. Gillam L., Li B., O'Loughlin J. "Teaching Clouds: Lessons Taught and Lessons Learned". In Cloud Computing for Teaching and Learning: Strategies for Design and Implementation. Ed. Lee Chao. IGI Global, 2012.
12. Sommerville I. Teaching cloud computing: a software engineering perspective. Electronic resource. URL: https://arxiv.org/abs/1209.0948
13. Fundamentals of Cloud Computing with Microsoft Azure // Harvard University. 2019. Electronic resource. URL: https://online-learning.harvard.edu/course/fundamentals-cloud-computing-microsoft-azure. (Accessed: 23.05.2023)
14. Cloud computing: Systems, Networking, and Frameworks. Electronic resource. URL: http://people.eecs.berkeley.edu/~istoica/classes/cs294/11/ (Accessed: 26.06.2023)
15. Cloud Computing Fundamentals: AWS. Электронный ресурс. https://www.researchgate.net/publication/377419670_Cloud_Computing_And_AWS_Fundamentals. (дата обращения: 30.07.2026)
16. Hwang D., Pike R., Manson D. The Development of an Educational Cloud for IS Curriculum through a Student-Run Data Center // Information Systems Education Journal. 2016. 14(1), 62–70.
17. Information Technology Curricula 2017. Curriculum Guidelines for Baccalaureate Degree Programs in Information Technology. Association for Computing Machinery & IEEE/ Computer Society. URL: https://www.researchgate.net/publication/329876774_Information_Technology_Curricula_2017_Curriculum_Guidelines_for_Baccalaureate_Degree_Programs_in_Information_Technology (2017) (дата обращения: 30.07.2026)
18. Bykov V., Shyshkina M. The conceptual basis of the university cloud-based learning and research environment formation and development in view of the open science priorities // Information Technologies and Learning Tools. 2018. 68(6), 1–19. DOI: 10.33407/itlt.v68i6.2609
19. Introduction to cloud computing // NOU INTUIT. Electronic resource. URL: https://intuit.ru/studies/courses/673/529/info (accessed on June 26, 2023)
20. Proxmox VE Administration Guide. Electronic resource. URL: https://pve.proxmox.com/pve-docs/pve-admin-guide.html (accessed on June 2, 2023)
21. Sperga M.. Cloud Market Trends in 2022. Electronic resource. URL: https://vc.ru/u/858758-maris-sperga/335105-trendy-oblachnogo-rynka-v-2022-godu (accessed on June 23, 2023)
22. IDC and MCS: Platform Services Have Become the Driving Force of Cloud Market Development // VK Tech. Electronic resource. URL: https://www.tech-mail-ru.s3.tech.mail.ru/news/77/idc-i-mcs-lokomotivom-razvitiya-oblachnogo-rynka-stali-platformennye-servisy/ (date of access: 23.05.2025)

Моделирование структуры социальной ответственности у бакалавров журналистики и медиа коммуникаций методом проектной деятельности

Дрегер Константин Евгеньевич
ассистент преподавателя, Институт «Первая Академия медиа», РЭУ им. Г.В. Плеханова, Dreger13_06@list.ru

В исследовании представлен процесс моделирования для формирования структуры социальной ответственности у бакалавров журналистики и медиакоммуникаций в рамках проектной деятельности.
В модели представлены следующие компоненты: когнитивный, ценностно-мотивационный и поведенческий компоненты социальной ответственности, которые последовательно формируются через этапы проектной работы. Данный вид учебной деятельности позволяет выявить социально значимые проблемы в реализации и рефлексии медиапродукта.
Предложенную модель легко адаптировать под постоянно меняющиеся требования медиарынка, причем включение представленных модулей в когнитивный компонент имеет особую значимость для формирования социальной ответственности будущих специалистов в области журналистики и медиакоммуникаций. По мере накопления эмпирических данных компоненты модели можно корректировать через обновление соответствующих заданий. Такой подход позволяет обеспечить устойчивость педагогического результата и готовность выпускников к этическим профессиональным вызовам.
Практическая значимость проведенного нами исследования состоит в разработке методического инструментария для учебного процесса по воспитанию этически ответственных профессионалов в области журналистики и медиакоммуникаций в условиях постоянно меняющегося информационного пространства.
Ключевые слова: социальная ответственность, модель формирования, бакалавриат, журналистика, проектная деятельность.

Актуальность исследования обусловлена определенным кризисом доверия к медиаинститутам на фоне распространения дезинформации, низких профессиональных стандартов и возрастания социальной напряженности [12, с. 25]. В этих условиях формирование социальной ответственности у будущих создателей медиаконтента уже не теоретическая, а практическая задача, более того – необходимый фактор для возрождения журналистики. Проектная деятельность как системообразующий элемент федеральных государственных образовательных стандартов (далее «ФГОС ВО 3++»), предоставляет уникальную возможность для моделирования социальной ответственности, поскольку имитирует реальные профессиональные ситуации этической рефлексии журналиста [6, с. 34].

Современное высшее образование в сфере журналистики и медиакоммуникаций переживает период глубокой трансформации, вызванной не только технологическими сдвигами, но и фундаментальным пересмотром этических оснований профессии. Кризис доверия, поразивший медиаинституты, напрямую связан с размыванием границ между информированием и манипуляцией, фактом и мнением, профессиональным расследованием и заказной публикацией. В этой ситуации образовательные программы, ориентированные исключительно на передачу технических навыков работы с контентом, оказываются несостоятельными, поскольку не формируют у будущих журналистов устойчивой системы нравственных координат. Как отмечает исследователь Л. Г. Свитич в своей работе «Миссия журналистики», профессиональное образование должно перестать быть ремесленным цехом и превратиться в пространство ценностного выбора, где студент учится не столько создавать текст, сколько отвечать за его последствия перед обществом и отдельным человеком.

Проблема усугубляется тем, что действующие федеральные государственные образовательные стандарты, будучи формально ориентированными на компетентностный подход, зачастую не предусматривают специальных механизмов для интеграции этической рефлексии в учебные дисциплины. Компетенция «способность учитывать социальные последствия профессиональной деятельности» нередко декларируется, но не операционализируется через конкретные задания и педагогические технологии. Вместо этого акцент делается на академические показатели: количество публикаций, знание форматов, владение техническими инструментами. Между тем, как подчеркивает В. Ф. Олешко в своей статье «Парадигмы современного журналистского образования», без системного моделирования ситуаций морального выбора студент так и остается техником, а не профессионалом, способным противостоять дезинформации и пропаганде.

Проектная деятельность, закрепленная в стандартах ФГОС ВО 3++ в качестве системообразующего элемента, могла бы стать ответом на этот вызов, если бы была правильно концептуализирована. Ключевая проблема заключается в том, что большинство проектов, реализуемых в вузах, ориентированы на решение сугубо практических задач: производство учебных СМИ, создание мультимедийных лонгридов, проведение опросов. Однако подлинное воспитание социальной ответственности происходит не в момент получения технического результата, а в процессе диагностики конфликта интересов, оценки потенциального вреда от публикации, рефлексии над границами приватности. При этом без специально сконструированных этических барьеров студент привыкает воспринимать аудиторию как объект воздействия, а не как субъект диалога.

Необходимо признать, что академическая среда сама по себе не является гарантом нравственной чистоты будущих медиаспециалистов. Сегодняшний вуз может быть излишне ориентирован на рыночные запросы индустрии, которая зачастую поощряет сенсационность и скорость в ущерб точности и глубине. В этой связи формирование социальной ответственности требует не просто включения отдельных этических модулей в программы, но перестройки всей логики учебного

процесса: от целеполагания до методов оценки. Образовательная система должна научить будущего журналиста не только тому, как создавать контент, а также от чего следует отказаться, осознавая возможные последствия. Только при таком подходе проектная деятельность из формального элемента обучения превратится в подлинную лабораторию профессиональной этики, способную вернуть медиа утраченное доверие.

Современное высшее образование в сфере журналистики и медиакоммуникаций переживает период глубокой трансформации, вызванной технологическими сдвигами и в то же время – фундаментальным пересмотром этических оснований профессии.

Определенное снижение доверия к медиаинститутам, на наш взгляд, связана с утратой границ между информированием и манипуляцией, фактом и мнением, профессиональным расследованием и заказной публикацией. В такой ситуации учебные программы, которые в большинстве своем ориентированы исключительно на передачу технических навыков работы с контентом, оказываются несостоятельными, поскольку не формируют у будущих журналистов устойчивой системы нравственных координат.

Как отмечают исследователи, профессиональное образование должно перестать быть ремесленным цехом и превратиться в пространство ценностного выбора, где студент учится не столько создавать текст, сколько отвечать за его последствия перед обществом и отдельным человеком [16, с. 182].

В современном научном дискурсе раскрываются основные подходы к проектной подготовке и формированию социальной ответственности будущих журналистов в медиаиндустрии. В частности, в области педагогического дизайна и методологии проектной деятельности значительный интерес представляет работа Ю. В. Артемовой, в которой рассматривается специфика проектной деятельности будущих специалистов медиаиндустрии [1]. Субъектная позиция студента в учебном процессе как условие профессионального становления подробно проанализирована в коллективной монографии Н. Н. Васягиной и Е. Н. Григорян [2]. В свою очередь, методологическую основу исследований в области дидактики составляют такие классические труды, как работа В. В. Краевского и А. В. Хуторского [6]. При этом учебные стандарты и методические ориентиры задаются нормативными документами, утвержденными Министерством науки и высшего образования РФ [8], а также соответствующими методическими рекомендациями [9].

Особое внимание в современных исследованиях уделяется технологическим аспектам обучения бакалавров: так, Л. А. Коханова, В. М. Латенкова, Т. С. Алексеева, Ю. Е. Черешнева и Е. М. Людькова изучили потенциал геймификации как элемента проектного обучения в журналистике [5]. Опыт практической реализации медиапроектирования как образовательной технологии обобщен Д. А. Устюжаниной [11]. В свою очередь, цифровой контекст и коммуникативные изменения рассматриваются в сборнике научных статей под редакцией А. Д. Кривоносова [4].

На наш взгляд, центральной темой для многих авторов является проблема социальной ответственности в журналистике: так, С.Н. Гикис исследует ответственность журналиста при отборе конфликтогенных новостей [3], а Т.В. Новикова анализирует эту категорию в условиях информационных войн [7], а С.М. Соболева рассматривает ее через призму профессиональной честности и лингвистической экспертизы [10]. Работа с конкретными кейсами, например, анализ материалов газеты «Таганрогская правда», представлены в работе А. А. Федорцова и А. В. Мухи [12]. Феномен «фейковой жизни» в контексте ответственности журналиста исследует Чан Тхи Тху Хыонг [13].

Современные исследования также показывают эффективность журналистских методов в обучении, как, например, в работе Р. Н. Хаяни и П. Пониди [14]. В свою очередь, влияние социальных сетей на современную журналистскую практику с точки зрения студентов исследованы Н. Мутока и А. Ньобву [15]. При этом диалектика социальной ответственности и политической экономии медиакомпаний в цифровую эпоху раскрывается в статье М. Нурлатифах и Н. Мутмайннах [16]. Инновации, связанные с искусственным интеллектом, проанализированы в работе Х. Тахир, С. И. А. Шах, Х. З. Киани и М. З. Захид [17]. Наконец, новые проекты в европейской медиасфере рассмотрены в работе В. Вангэлеску [18].

Таким образом, в современном научном дискурсе отражен междисциплинарный характер исследований в педагогике, теории медиа и профессиональной этике, причем большинство исследователей сосредоточены на инструментах проектного обучения и социальной ответственности в современной журналистике.

Теоретическую основу моделирования составляют три ключевых подхода.

Первый, структурно-компонентный подход, представленный работами В.И. Слободчикова и Р.О. Якобсона, позволяет рассматривать социальную ответственность как систему следующих элементов:

1) знание норм и последствий деятельности (когнитивный компонент);

2) внутреннее принятие ценностей служения обществу (ценностно-мотивационный);

3) готовность к их реализации в практических действиях (поведенческий).

Сторонники данного подхода подчеркивают, что социальная ответственность не является монолитным качеством, она складывается из взаимодополняющих компонентов, где когнитивная осведомленность о правовых и этических рамках профессии служит фундаментом для формирования устойчивых ценностных ориентаций. Причем только при условии синтеза этих частей можно говорить о зрелой, социальной ответственности [18, с. 35].

Сторонники второго, проектно-контекстного подхода Дж. Дьюи трактуют обучение как процесс активного конструирования знаний в ходе решения комплексных, социально-заряженных задач. В этой концепции радикально меняется роль студента: он перестает быть пассивным слушателем и становится субъектом, создающим решения реальных профессиональных задач [17, с. 43].

Проектная деятельность в контексте актуальных общественных проблем выступает своего рода катализатором этических принципов для принятия решений. При этом знание приобретает значение только в процессе столкновения с непредсказуемыми условиями медиапроизводства.

Третий подход связан с теориями медиаэтики и социальной ответственностью прессы, в которых медиа играют основную роль в поддержании социального согласия и ответственности перед аудиторией. Интересно, что внедрение модели в образовательный процесс показало, как этапы проекта, а именно инициирование проблемы, планирование, исполнение, презентация и рефлексия, приводят к усилению связей между компонентами социальной ответственности у студентов.

В рамках данного подхода основным педагогическим инструментом становится проектная деятельность, в которой последовательно активируются механизмы социальной ответственности. Например, на этапе инициации проблемы студенты сталкиваются с необходимостью идентифицировать реальные общественные противоречия, что требует от них применения принципов ситуационной этики. В свою очередь, планирование позволяет журналисту учитывать баланс интересов всех участников информационного процесса: источника, аудитории и редакции. На стадии выполнения проекта проверятся способность журналиста в сфере верификации фактов и минимизировать потенциальный вред, согласно восприятию журналистики как научного метода [3, с. 111].

На наш взгляд, проблема усугубляется тем, что действующие федеральные государственные стандарты обучения в основном ориентированы на компетентностный подход и поэтому не предусматривают специальных механизмов для внедрения этической рефлексии в учебные дисциплины по специальностям «Журналистика» и «Медиакоммуникации». При этом компетенция как «способность учитывать социальные последствия профессиональной деятельности» часто только декларируется и не операционализируется через конкретные задания и педагогические технологии. В то же время акцент делается на академические показатели: количество публикаций, знание форматов, владение техническими инструментами. Между тем без системного моделирования ситуаций морального выбора студент так и остается техником, а не профессионалом, способным противостоять дезинформации и пропаганде.

Проектная деятельность, закрепленная в стандартах ФГОС ВО 3++ в качестве системообразующего элемента, могла бы стать ответом на этот вызов, если бы была правильно концептуализирована. На наш

взгляд, основная проблема заключается в том, что большинство проектов, реализуемых в вузах, ориентированы на решение сугубо практических задач: производство учебных СМИ, создание мультимедийных лонгридов, проведение опросов. Однако подлинное воспитание социальной ответственности происходит не в момент получения технического результата, а в процессе диагностики конфликта интересов, оценки потенциального вреда от публикации, рефлексии над границами приватности. Без этических ограничений студент привыкает воспринимать аудиторию как объект воздействия, а не как полноправный субъект диалога.

Необходимо признать, что академическая среда сама по себе не является гарантом нравственной чистоты будущих медиаспециалистов. Сегодняшний вуз может быть излишне ориентирован на рыночные запросы индустрии, которая зачастую поощряет сенсационность и скорость в ущерб точности и глубине. В этой связи формирование социальной ответственности требует не просто включения отдельных этических модулей в программы, но перестройки всей логики учебного процесса: от целеполагания до методов оценки. Система современного образования должна учить будущего журналиста не только тому, как создавать контент, но также и этическим моментам, осознавая возможные последствия. На наш взгляд, именно при таком подходе проектная деятельность из формального элемента обучения превратится в подлинную лабораторию профессиональной этики, способную вернуть медиа утраченное доверие. При этом особенно показательной является рефлексия журналиста: именно оценка общественного резонанса, а не только преподавательская отметка, должна создавать у будущих журналистов некий внутренний компас, чтобы различать коммерческий успех и общественное благо.

Особое значение фазы рефлексии заключается в том, что она трансформирует оценку из внешнего контроля во внутренний моральный компас. При этом профессиональная этика в журналистике формируется не через декларации, а через систематическое сопоставление замысла и результата с ожиданиями общества. Когда студент оценивает не только отметку преподавателя, но и общественный резонанс своего материала, он усваивает критерий общественного блага как центральный измеритель успеха. Данный процесс аналогичен механизму «морального осознания», описанному Рестом, где четвертый компонент, среди которых моральная реализация, которая требует внешней валидации действия.

Эмпирические данные подтверждают эффективность такого подхода: в частности, исследователями было зафиксировано, что студенты, проходящие полный цикл проектной работы, имеют более высокий уровень работы с источниками и не употребляют этически спорных формулировок по сравнению с контрольной группой, которая обучается традиционно. При этом, на наш взгляд, особенно интересно, что рефлексия общественного резонанса, например через анализ комментариев и отзывов экспертов под определенной публикаций в сети Интернет, позволяет избежать эффекта «эхо-камеры», о котором предупреждают исследователи [14, с. 1118].

Таким образом, проектная модель, выстроенная вокруг этапа рефлексии, становится не просто педагогическим инструментом, а механизмом интериоризации этических норм. Она заменяет абстрактные кодексы конкретной ситуативной практикой, где каждый медиапродукт проверяется на соответствие критериям социальной ответственности, сформулированным в доктрине Хатчинса [13, с. 155]. В перспективе это формирует у будущих журналистов профессиональную идентичность, основанную на рефлексивном балансе между коммерческой эффективностью и служением общественному интересу, что является единственным устойчивым путем для журналистики в «эпоху постправды».

По итогу проведенного исследования можно сформулировать следующий вывод: если структурировать проектную деятельность согласно предложенной модели, то она может стать результативным педагогическим инструментом для формирования социальной ответственности журналистов и специалистов по медиакоммуникации. Предложенная нами модель, таким образом, позволяет решить давнюю проблему высшего образования – преодоление разрыва между академическим знанием и профессиональной практикой.

Более того, в предложенной нами модели социальная ответственность из декларируемого принципа превращается в четко наблюдаемый результат учебного процесса, который измеряется через конкретные проектные действия. Иными словами, с помощью синтеза когнитивного, ценностного и поведенческого компонентов в реальных медиапроектах можно достичь социальной ответственности журналиста.

Таким образом, предложенная модель позволяет устранить разрыв между теорией и практикой, а также сформировать метакомпетенции рефлексивного мышления будущих журналистов и специалистов в области медиакоммуникаций.

Литература

1. Артемова Ю. В. Педагогический дизайн проектной деятельности будущих специалистов сферы медиаиндустрии // Филология, лингвистика и лингводидактика в современном обществе: сб. материалов междунар. науч. конф. Елец, 2024. С. 131–133.
2. Баринова Е. С. Субъектное становление личности в современном социокультурном пространстве: коллективная монография / под науч. ред. Н. Н. Васягиной, Е. Н. Григорян. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2022. 224 с.
3. Гикис С. Н. Социальная ответственность журналиста при выборе конфликтогенных новостей // Медиа в современном мире. 59-е Петербургские чтения: сборник материалов Международного научного форума. СПб.: Институт «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций» СПбГУ, 2020. С. 110–111.
4. Коммуникации в условиях цифровых изменений: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции / под ред. А. Д. Кривоносова. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2023. 285 с.
5. Коханова Л. А., Латенкова В. М., Алексеева Т. С., Черешнева Ю. Е., Людькова Е. М. Геймификация как элемент проектного обучения журналистов // Агзамовские чтения – 2025: сборник материалов и научных статей Международной научно-практической конференции. Казань, 2025. С. 278–290.
6. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения: Дидактика и методика. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 352 с.
7. Новикова Т. В. Социальная ответственность журналистики и журналистов в условиях информационных войн // Идеи и новации. 2019. Т. 7. № 1. С. 68–76.
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 42.03.02 Журналистика (уровень бакалавриата): Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 № 958.
9. Серова С. С. Методические рекомендации по направлению подготовки 42.03.02 – Журналистика (уровень бакалавриата) (на основе приказа Министерства образования и науки РФ от 08.06.2017 № 524).
10. Соболева С. М. Социальная ответственность и профессиональная честность в журналистике: взгляд эксперта-лингвиста // Право в современном мире: достижение метабезопасности как атрибута государства: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2020. С. 165–174.
11. Устюжанина Д. А. Медиапроектирование как образовательная технология в подготовке журналиста: опыт кафедры журналистики и медиалингвистики СФУ // Цифровая журналистика: технологии, смыслы и особенности творческой деятельности: материалы II Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2025. С. 305–308.
12. Федорцов А. А., Муха А. В. Социальная ответственность журналиста на страницах газеты «Таганрогская правда» // Студенческий. 2020. № 19-3 (105). С. 24–27.
13. Чан Тхи Тху Хыонг. «Фейковая жизнь» и социальная ответственность журналиста // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2020. № 3. С. 154–155.
14. Hayani R. N., Ponidi P. Enhancing Students' Communication Skills Through Journalism-Based Learning Media in Social Studies: A Study of Class VIII-D at MTsN 1 Medan // Journal of Social Work and Science Education. 2025. Vol. 6, No. 3. Pp. 1117–1133. DOI:10.52690/jswse.v6i3.1202

15. Mutoka N., Njobvu A. Exploring the Impact of Social Media on Contemporary Journalism Practice in Zambia: A Journalism Student Perspective // OSF Preprints. 2025. DOI:10.31219/osf.io/xgzsk_v1

16. Nurlatifah M., Mutmainnah N. Disruption and Collaboration in Digital Journalism: Ambivalence of Social Responsibility and Political Economy Practices of Media Companies // Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication. 2021. Vol. 37, No. 1. Pp. 181–195. DOI:10.17576/JKMJC-2021-3701-10

17. Tahir H., Shah S. I. A., Kiani H. Z., Zahid M. Z. AI-Driven Media Evolution: Redefining Journalism and Communication in the Digital Age // Inverge Journal of Social Sciences. 2026. Vol. 5, No. 2. Pp. 42–57. DOI:10.63544/ijss.v5i2.242

18. Vanghelescu V. Meta Journalism Project in Europe: To Be, or Not to Be a Media Maecenas? // 16th ESA Conference 2024 – Tension, Trust and Transformation. Porto, 2024. Pp. 34–56.

Modeling the structure of social responsibility for bachelors of journalism and media communications by the method of project activity

Dreger K.E.

Plekhanov Russian University of Economics

The study presents a modeling process for the formation of a social responsibility structure for bachelors of journalism and media communications within the framework of project activities.

The model presents the following components: cognitive, value-motivational and behavioral components of social responsibility, which are consistently formed through the stages of project work. This type of educational activity allows you to identify socially significant problems in the implementation and reflection of a media product.

The proposed model is easy to adapt to the ever-changing requirements of the media market, and the inclusion of the presented modules in the cognitive component is of particular importance for the formation of social responsibility of future specialists in the field of journalism and media communications. As empirical data accumulates, the components of the model can be adjusted by updating the corresponding tasks. This approach ensures the sustainability of the pedagogical result and the readiness of graduates for ethical professional challenges.

The practical significance of the study lies in the development of methodological tools for the educational process of educating ethically responsible professionals in the field of journalism and media communications in the context of a constantly changing information space.

Keywords: social responsibility, model of formation, bachelor's degree, journalism, project activity.

References

1. Artemova Yu. V. Pedagogical design of project activities of future specialists in the media industry // Philology, linguistics, and linguodidactics in modern society: collected materials of the international scientific conf. Yelets, 2024. Pp. 131–133.
2. Barinova E. S. Subjective development of personality in the modern socio-cultural space / ed. by N. N. Vasyagina, E. N. Grigoryan. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University. 224 p.
3. Gikis S. N. The social responsibility of a journalist in selecting conflict-generating news // Media in the modern world. 59th St. Petersburg readings: proceedings of the international scientific forum. St. Petersburg: Institute of the Higher School of Journalism and Mass Communications, St. Petersburg State University, 2020. Pp. 110–111.
4. Communications in the context of digital change: proceedings of the VII international scientific and practical conference / ed. by A. D. Krivonosov. St. Petersburg: SPbGEU Publishing House, 2023. 285 p.
5. Kokhanova L. A., Latenkova V. M., Alekseeva T. S., Chereshneva Yu. E., Lyudkova E. M. Gamification as an element of project-based learning for journalists // Agzamov Readings - 2025: collection of materials and scientific articles from the international scientific and practical conference. Kazan, 2025. Pp. 278–290.
6. Kraevsky V. V., Khutorskoy A. V. Basics of learning: didactics and methodology. Moscow: Publishing Center "Academy", 2007. 352 p.
7. Novikova T. V. Social responsibility of journalism and journalists in the context of information wars // Ideas and innovations. 2019. Vol. 7. No. 1. Pp. 68–76.
8. On approval of the federal state educational standard of higher education in the field of training 42.03.02 journalism (bachelor's degree): order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated August 12, 2020 No. 958.
9. Serova S. S. Methodological recommendations for the field of training 42.03.02 – journalism (bachelor's degree) (based on the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated June 8, 2017 No. 524).
10. Soboleva S. M. Social responsibility and professional integrity in journalism: an expert linguist's view // Law in the modern world: achieving metasecurity as an attribute of the state: proceedings of the All-Russian scientific and practical conference. 2020. Pp. 165–174.
11. Ustyuzhanina D. A. Media design as an educational technology in training journalists: the experience of the Department of Journalism and Medialinguistics of SibFU // Digital journalism: technologies, meanings and features of creative activity: materials of the II International scientific and practical conference. Ekaterinburg, 2025. Pp. 305–308.
12. Fedortsov A. A., Mukha A. V. Social responsibility of a journalist on the pages of the Taganrog Pravda newspaper // Student. 2020. No. 19-3 (105). Pp. 24–27.
13. Tran Thi Thu Huong. “Fake life” and the social responsibility of a journalist // Bulletin of Voronezh State University. Series: Philology. Journalism. 2020. No. 3. Pp. 154–155.
14. Hayani R. N., Ponidi P. Enhancing Students' Communication Skills Through Journalism-Based Learning Media in Social Studies: A Study of Class VIII-D at MTsN 1 Medan // Journal of Social Work and Science Education. 2025. Vol. 6, No. 3. Pp. 1117–1133. DOI:10.52690/jswse.v6i3.1202
15. Mutoka N., Njobvu A. Exploring the Impact of Social Media on Contemporary Journalism Practice in Zambia: A Journalism Student Perspective // OSF Preprints. 2025. DOI:10.31219/osf.io/xgzsk_v1
16. Nurlatifah M., Mutmainnah N. Disruption and Collaboration in Digital Journalism: Ambivalence of Social Responsibility and Political Economy Practices of Media Companies // Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication. 2021. Vol. 37, No. 1. Pp. 181–195. DOI:10.17576/JKMJC-2021-3701-10
17. Tahir H., Shah S. I. A., Kiani H. Z., Zahid M. Z. AI-Driven Media Evolution: Redefining Journalism and Communication in the Digital Age // Inverge Journal of Social Sciences. 2026. Vol. 5, No. 2. Pp. 42–57. DOI:10.63544/ijss.v5i2.242
18. Vanghelescu V. Meta Journalism Project in Europe: To Be, or Not to Be a Media Maecenas? // 16th ESA Conference 2024 – Tension, Trust and Transformation. Porto, 2024. Pp. 34–56.

Фиджитал-баскетбол как инновационная педагогическая технология в системе физического воспитания студентов вуза: принципы построения и реализация

Дубик Иван Александрович
аспирант, кафедра теоретических основ и технологий физкультурно-спортивной деятельности, Национальный исследовательский Томский государственный университет, ivan.dubik2016@yandex.ru

Автор статьи рассматривает предпосылки и причины возникновения фиджитал-спорта. Представлены основные черты, разновидности и форматы фиджитал-спорта. Отмечается тенденция популяризации нового вида спорта и его внедрения в образовательные программы. Описаны правила фиджитал-баскетбола и его специфические черты. Ключевой специфической чертой фиджитал-баскетбола выступает потребность в обеспечении баланса между уровнем подготовленности в «реальном» баскетболе и уровнем навыков игры на компьютере или в пространстве виртуальной реальности. Описаны компоненты обучающей модели и выделены методические принципы ее построения. Подробно описаны риски технологического, этического, организационно-педагогического, медицинского (акмеологического) характера.
Ключевые слова: цифровизация, фиджитал-спорт, фиджитал-баскетбол, физическое воспитание, дидактическая модель, цифровая грамотность.

Фиджитал-спорт представляет собой относительно новое социальное явление; данный термин был введен в отечественный дидактический дискурс и педагогическую практику лишь в 2016 г. В данной связи фиджитал-спорт пока еще не получил достаточно широкого распространения в сфере физической культуры и спорта. Согласно опросу, проведенному И. А. Дубик с соавт., практически половина (42,5%) респондентов студенческой когорты не имеют представления о фиджитал-спорте. 75% студентов занимаются классическими видами спорта, 18% не занимаются двигательной активностью и 4% опрошенных совмещают физический спорт и киберспорт, 3% респондентов указали, что занимаются исключительно киберспортом [6, с. 63].

Актуальность исследования фиджитал-спорта обусловлена распространением среди студенческой молодежи малоподвижного, сидячего образа жизни, снижением уровня двигательной активности, ухудшением физического состояния и повышением риска развития различных заболеваний. В этих условиях особую значимость приобретает поиск инновационных форм вовлечения студентов в физическую активность. Фиджитал-спорт, указывают М. И. Болотова и И. А. Мартын, позволит решить проблему недостаточного уровня физической активности современного поколения, объединяя интерес к компьютерным играм и двигательную нагрузку [4, с. 57].

Фиджитал-спорт стал результатом двух разнонаправленных тенденций: с одной стороны, индустрия видеоигр продолжает спортифицироваться – формируются особые социальные структуры – субкультуры геймеров, обладающие собственными интересами, соревнованиями и познаниями в области киберспорта. С другой стороны, образовательные учреждения, спортивные федерации, спортивные клубы стремятся привлекать внимание молодежи посредством «оцифровки» традиционных видов спорта и партнерством с разработчиками компьютерных игр [8, с. 9].

Предпосылкой появления фиджитал-спорта можно считать идею об интеграции физической и цифровой сред. В основе самой концепции phygital лежит идея иммерсивных форм физической активности посредством сочетания возможностей реального и цифрового миров. Термин «фиджитал» на сегодняшний день широко распространен в самых разных областях человеческой деятельности – развлечения, образование, коммуникация, покупки, работа, научные исследования и т.п. Концепция «фиджитал» широко внедрена и в сферу спорта [8, с. 10].

На современном этапе далеко не все исследователи согласны с тем, что фиджитал-спорт относится к спорту как таковому. Положения Европейской спортивной хартии Совета Европы, в ред. от 2001 г. определяют спорт как «специфический род физической (интеллектуальной) активности, которая направлена на сохранение и совершенствования физической подготовки человека и благополучия его психического здоровья, становление социальных взаимоотношений и достижение спортивных результатов в соревнованиях разного уровнях» [цит. по 4, с. 57]. Фиджитал-спорт, в свою очередь, является мультиспортивной дисциплиной и сочетает в себе традиционные виды спорта и игры, которые создаются с помощью цифровых технологий.

Сегодня четкой дефиниции фиджитал спорта пока еще не выработано, и одна из причин – наличие двух форм его реализации, достаточно различных по своему содержанию. Д. Т. Галиуллина и Д. Р. Айметдинов пишут о следующих двух форматах фиджитал-игр: 1. отдельное соревнование в классическом виде спорта и отдельное – в его виртуальном аналоге; 2. соревнование в специально разработанной фиджитал-дисциплине, которая сочетает физическую и цифровую реальность [5, с. 20].

А. В. Малыгин предлагает дифференцировать виды спорта по категориям на основании степени возможности их «фиджитализации». Так, к примеру, к первой категории отнесены 19 видов и дисциплин спорта, на основе которых уже существуют компьютерные игры-симуляторы. Во вторую категорию включено 5 видов спорта, которые имеют мультимедийные тренажеры – велоспорт, горные лыжи, бег,

гольф и академическая гребля. В третью категорию включено 23 вида спорта, для которых уже созданы VR, AR и MR-среды. Однако, игры из этой категории уже не могут быть полностью переведены в виртуальный формат, в связи с чем в них используются лишь отдельные компоненты видов спорта (в VR-хоккее игрок отрабатывает броски шайбы по воротам, в бейсболе – удары битой). В перечень видов спорта, которые сложно преобразовать в виртуальный формат, входят гимнастика, акробатика, ролики, плавание, водное поло, прыжки в воду, сёрфинг [8, с. 12].

Как отмечено выше, фиджитал-спорт обладает колоссальным мотивационным потенциалом. Кроме того, фиджитал-спорт можно рассматривать как способ модернизации занятий физической культурой в образовательных учреждениях. Фиджитал-занятия, безусловно, будут более привлекательными для подростков и молодежи, чем стандартные, что позволит избежать физической пассивности и ее последствий.

В данной связи И. М. Симонова высказывает предположение о целесообразности внедрения нового вида спорта в образовательные программы [10, с. 223]. Уже сегодня в ряде образовательных учреждений разработаны новые рабочие программы элективных дисциплин с внедрением фиджитал-спорта в основной образовательный процесс, а для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья – инклюзивные программы фиджитал-формата [1, с. 18].

Говоря непосредственно о фиджитал-баскетболе, можно сказать, что в силу относительной новизны данного направления фиджитал-спорта, исследований, эмпирических данных и методологий пока накоплено немного. В связи с тем, что этот спорт является гибридом двух дисциплин, рассмотрим влияние баскетбола на физическое воспитание студентов.

По данным организации World Phygital Community, основными правилами фиджитал-баскетбола являются следующие. Фиджитал-баскетбол представляет собой гибридную спортивную дисциплину, объединяющую цифровой и физический этапы баскетбольного соревнования. Данный формат предполагает сочетание навыков виртуального управления игровой ситуацией с традиционными физическими и технико-тактическими действиями, что требует от участников одновременно цифровой грамотности, быстроты принятия решений и двигательной подготовленности. Команда в фиджитал-баскетболе включает 3-4 спортсменов: двух основных игроков и одного запасного участника. Также в состав команды могут входить тренеры и представители команды в соответствии с регламентом организатора соревнований [11].

Соревнование состоит из двух последовательных этапов. Цифровой этап – виртуальная игра в формате «2×2», в ходе которой команды формируют стартовый результат для последующего физического этапа. Победителем становится команда, первой набравшая 19 очков. Если команда достигает 20 очков, данный результат фиксируется в протоколе. Физический этап – реальный баскетбольный матч в формате «2×2» с возможностью замены игроков. Игра завершается при достижении одной из команд 39 очков либо по окончании семиминутного игрового времени. Итоговый результат определяется с учетом показателей, полученных на цифровом этапе [11].

В. С. Макеева с соавт. указывает на то, что ключевой специфической чертой фиджитал-баскетбола выступает тот факт, что спортсмен, имеющий определенный уровень подготовленности в «реальном» баскетболе, может не обладать сопоставимым уровнем навыков игры на компьютере или в пространстве виртуальной реальности. В иных случаях наблюдается противоположная ситуация: в цифровом пространстве навыки игры в баскетбол освоены гораздо лучше, чем навыки в мире «физическом» – уровень физической, технической, тактической готовности является низким или очень низким [7, с. 34].

В идеальной ситуации фиджитал-баскетбол должен совмещать в себе позитивные стороны обеих разновидностей игры – виртуальной и «реальной». Так, при игре в баскетбол спортсмен имеет возможность проявить физическую активность, возможность эмоциональной разрядки и снизить уровень стресса, повысить выработку эндорфина, нейтрализовать психическое напряжение от учебной деятельности. Компьютерный аспект стимулирует развитие быстроты реагирования, координации работы рук и зрительного восприятия [7, с. 35].

Обобщив накопленный опыт и исследования в соответствующей области, В. С. Макеева с соавт. представляет четыре основных направления оказания позитивного влияния фиджитал-баскетбола на студенческий контингент. В контексте *когнитивного развития* занятия фиджитал-баскетболом способствуют концентрации внимания, развитию пространственного и стратегического мышления, способности к анализу игровых ситуаций и принятию тактических решений в условиях быстро меняющейся обстановки. В *деятельностном аспекте* фиджитал-баскетбол обеспечивает формирование и совершенствование технико-тактических навыков игры в баскетбол, развитие физических качеств – быстроты, ловкости, координации, силы и выносливости. Рационально организованные физические нагрузки оказывают положительное влияние на функциональное состояние сердечно-сосудистой, дыхательной и опорно-двигательной систем, компенсируя негативные последствия малоподвижного образа жизни, характерного для значительной части студенческой молодежи. *Мотивационный потенциал* фиджитал-баскетбола обусловлен использованием цифровых технологий и игровых механизмов, повышающих интерес студентов к систематическим занятиям физической культурой. *Коммуникативный компонент* проявляется в развитии навыков командного взаимодействия, эффективной коммуникации, распределения игровых ролей, способности к совместному принятию решений, что способствует формированию культуры коллективной деятельности [7, с. 38].

По нашему мнению, структуру обучающей модели можно расширить и представить ее следующим образом (Таблица 1):

Таблица 1
Структурные направления обучающей модели (фиджитал-баскетбол)

Компонент	Содержание
Физический	Развитие скорости, координационных способностей, силовых качеств, общей и специальной выносливости, совершенствование функционального состояния организма и профилактика последствий гиподинамии посредством имплементации стандартных средств физической подготовки.
Технико-тактический	Предусматривает освоение и совершенствование техники ведения мяча, передач, бросков, перемещений, индивидуальных и командных тактических действий с использованием цифрового моделирования игровых ситуаций, обеспечивающего перенос приобретенных навыков в реальную игровую деятельность.
Когнитивный	Ориентирован на развитие концентрации и устойчивости внимания, оперативного, пространственного и тактического мышления, скорости сенсомоторных реакций, способности к прогнозированию и принятию решений в условиях дефицита времени посредством использования интерактивных игровых сценариев и цифровых симуляторов.
Цифровой	Предполагает формирование цифровой компетентности студентов посредством освоения спортивных цифровых платформ, систем видеоанализа, технологий виртуальной и дополненной реальности, а также применения цифровых сервисов для мониторинга, самоанализа и коррекции результатов учебно-тренировочной деятельности.
Психолого-педагогический	Обеспечивает формирование устойчивой мотивации к занятиям физической культурой, развитие эмоциональной устойчивости, саморегуляции, коммуникативных качеств, а также способности к командному взаимодействию.

Примечание: составлено автором с использованием материалов [7]; [3]

М. А. Белоногов, в свою очередь, указывает на то, что конвенциональные дидактические подходы к методике преподавания физической культуры в вузах на данный момент еще не адаптированы к специфике фиджитал-дисциплин [3, с. 1948]. Прежде чем внедрять фиджитал-спорт в студенческую среду, требуется, как и при любой иной педагогической инновации, выработать методические принципы – в противном случае новый формат обучения будет носить фрагментарный характер и не обеспечит достижения запланированных образовательных результатов. Отсутствие научно обоснованной методики организации занятий, критериев оценки образовательных результатов и алгоритмов интеграции цифрового и физического компонентов может существенно снизить педагогическую эффективность фиджитал-дисциплин. В связи с этим разработка методического обеспечения занятий по фиджитал-баскетболу приобретает особую значимость, поскольку позволяет обеспечить целенаправленное развитие физических качеств, совершенствование технико-тактической подготовки, формирование цифровых компетенций и устойчивой мотивации студентов к систематическим занятиям физической культурой.

М. А. Белоногов представляет следующий перечень методических принципов построения новой интеграционной дидактической модели, объединяющей в себе физические, технические, тактические, психологические и цифровые аспекты тренировочного процесса.

Во-первых, принцип **комплексности** – одновременное развитие физических качеств, технико-тактических умений, когнитивных способностей и цифровых компетенций обучающихся (см. Таблицу 1 выше).

Во-вторых, принцип **адаптивности**, предусматривающий вариативность содержания и интенсивности учебных занятий в зависимости от уровня физической подготовленности студента, состояния его здоровья, уровня его цифровой грамотности и индивидуальных образовательных потребностей.

В-третьих, принцип **поэтапности** – последовательное освоение элементов фиджитал-баскетбола: от формирования базовых двигательных навыков и знакомства с цифровой игровой средой до выполнения комплексных учебно-соревновательных заданий, максимально приближенных к условиям реальной игровой деятельности.

В-четвертых, принцип **непрерывной обратной связи**, реализуемый посредством текущего контроля показателей физической подготовленности, анализа игровых действий и оценки индивидуального прогресса студентов с использованием цифровых средств диагностики [3, с. 1948].

Далеко не все исследователи, практикующие педагоги и тренеры являются приверженцами идеи о внедрении фиджитал-баскетбола в процесс физического воспитания студентов. Данный скепсис, безусловно, имеет под собой веские основания. Речь идет о ряде рисков технологического, этического, организационно-педагогического, медицинского (акмеологического) характера. К примеру, как пишет С. И. Мухаметгалиев, технологические риски обусловлены высокой стоимостью специализированного оборудования, программного обеспечения. Этические и акмеологические риски связаны с увеличением времени взаимодействия с цифровой средой, возможностью формирования зависимости от игровых технологий и негативным влиянием избыточной экранной нагрузки на здоровье обучающихся. Педагогические риски проявляются в необходимости дополнительной подготовки преподавателей физической культуры к использованию цифровых технологий [9, с. 504]. Схожий тезис выражает А. В. Ащеулов: важно осуществлять подготовку педагогических кадров в области фиджитал-спорта. На современном этапе кадровое обеспечение данной сферы осуществляется преимущественно посредством повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов [2, с. 425].

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

– Концептуально фиджитал-спорт основывается на идее об интеграции физической и цифровой, т.е. сочетании возможностей реального и цифрового миров. Фиджитал-спорт является мультиспортивной дисциплиной и сочетает в себе традиционные виды спорта и киберспорт.

– Имеется две формы реализации фиджитал-спорта: 1. отдельное соревнование в классическом виде спорта и отдельное – в его виртуальном аналоге; 2. соревнования в виртуальной/дополненной реальности. Разные виды спорта различаются по своему потенциалу в плане «фиджитализации». Некоторые виды спорта не могут быть полностью переведены в виртуальный формат.

– В ряде образовательных учреждений разработаны новые рабочие программы элективных дисциплин с внедрением фиджитал-спорта в основной образовательный процесс. Особое внимание привлекает фиджитал-баскетбол. Ключевой специфической чертой фиджитал-баскетбола выступает потребность в обеспечении баланса между уровнем подготовленности в «реальном» баскетболе и уровнем навыков игры на компьютере или в пространстве виртуальной реальности.

– Фиджитал-баскетбол способен совмещать в себе позитивные стороны обеих разновидностей игры – виртуальной и «реальной». Так, при игре в баскетбол спортсмен имеет возможность проявить физическую активность, возможность эмоциональной разрядки и снизить уровень стресса, повысить выработку эндорфина, нейтрализовать психическое напряжение от учебной деятельности. Компьютерный аспект стимулирует развитие быстроты реагирования, координации работы рук и зрительного восприятия.

– Фиджитал-баскетбол включает в себе несколько аспектов, соответственно которым требуется организовывать структуру обучающей модели (физический, технико-тактический, когнитивный, цифровой, психолого-педагогический).

– Для построения новой интеграционной дидактической модели требуется следовать конкретным методическим принципам: принцип **комплексности,** принцип **адаптивности**, принцип **поэтапности,** принцип **непрерывной обратной связи. Кроме того, п**ри внедрении фиджитал-баскетбола в образовательный процесс в области физической культуры требуется учитывать риски технологического, этического, организационно-педагогического, акмеологического характера.

Литература

1. Аверина, Л. Ю. Фиджитал-технологии в организации физкультурно-спортивной работы в вузе / Л. Ю. Аверина, Т. А. Голикова // Ученые записки университета Лесгафта. – 2025. – №4 (242). – С. 14-21.
2. Ащеулов, А. В. Концепция учебного плана для подготовки тренеров-преподавателей по фиджитал-спорту / А. В. Ащеулов, А. С. Тютюнников // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2026. – №3. – С. 423-430.
3. Белоногов, М. А. Интеграционная модель подготовки спортсменов к соревнованиям в фиджитал-баскетболе / М. А. Белоногов // Вестник науки. – 2026. – №6 (99). – С. 1946-1954.
4. Болотова, М. И. Теория и практика продвижения фиджитал спорта в вузе / М. И. Болотова, И. А. Мартын // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №85-1. – С. 56-58.
5. Галиуллина, Д. Т. Влияние фиджитал-игр на развитие и популяризацию спорта / Д. Т. Галиуллина, Д. Р. Айметдинов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №4-1 (91). – С. 20-22.
6. Дубик, И. А. Осведомленность и мотивационное отношение студентов к фиджитал-спорту / И. А. Дубик, В. С. Сосуновский, С. В. Радаева, О. И. Загревский // Северный регион: наука, образование, культура. – 2026. – №1. – С. 61-67.
7. Макеева, В. С. Организация физкультурно-досуговой деятельности студентов на основе возможностей фиджитал-баскетбола / В. С. Макеева, С. И. Рехтина // Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. – 2025. – №8. – С. 33-41.
8. Малыгин, А. В. Концепция фиджитал-спорта: содержание и потенциал развития / А. В. Малыгин // Вестник спортивной науки. – 2023. – №6. – С. 8-14.
9. Мухаметгалиев, С. И. Фиджитал спорт в образовании как синергия физической активности и цифровых технологий / С. И. Мухаметгалиев // Скиф. – 2023. – №11 (87). – С. 501-505.
10. Симонова, И. М. Фиджитал-спорт и перспективы введения его в студенческую жизнь / И. М. Симонова // Ученые записки университета Лесгафта. – 2024. – №1 (227). – С. 222-226.
11. Phygital Basketball // World Phygital Community [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://worldphygital.org/phygital-basketball/. – Дата доступа: 22.07.2026.

Phygital basketball as an innovative pedagogical technology in the system of physical education of university students: principles of construction and implementation

Dubik I.A.

National Research Tomsk State University

The author analyses the background and reasons for the emergence of phygital sports. The main features, varieties, and formats of phygital sports are presented. A trend toward integrating this new sport into educational programs is noted. The rules of phygital basketball and its specific features are described. A key characteristic of phygital basketball is the need to balance the level of preparation in "real" basketball with the skill level of playing on a computer or in virtual reality. The components of the training model are described, and the methodological principles for its construction are highlighted. The technological, ethical, organizational, pedagogical, and medical (acmeological) risks are detailed.

Keywords: digitalization, phygital sports, phygital basketball, physical education, didactic model, digital literacy

References

1. Averina, L. Yu. Phygital technologies in the organization of physical education and sports work at the university / L. Yu. Averina, T. A. Golikova // Scientific Notes of Lesgaft University. - 2025. - No. 4 (242). - Pp. 14-21.
2. Ashcheulov, A. V. The concept of the curriculum for the training of coaches and teachers in phygital sports / A. V. Ashcheulov, A. S. Tyutyunnikov // Pedagogy. Theory and Practice. - 2026. - No. 3. - Pp. 423-430.
3. Belonogov, M. A. Integration model of training athletes for competitions in phygital basketball / M. A. Belonogov // Herald of Science. – 2026. – №6 (99). – P. 1946-1954.
4. Bolotova, M. I. Theory and practice of promoting phygital sports in universities / M. I. Bolotova, I. A. Martyn // Problems of modern pedagogical education. – 2024. – №85-1. – P. 56-58.
5. Galiullina, D. T. The influence of phygital games on the development and popularization of sports / D. T. Galiullina, D. R. Aimetdinov // International journal of humanities and natural sciences. – 2024. – №4-1 (91). – P. 20-22.

Практико-ориентированная лаборатория как инновационная площадка интеграции педагогических и управленческих дисциплин в спортивном вузе

Землинский Эдуард Валерьевич
магистрант, Российский университет спорта «ГЦОЛИФК», eduardzemlinskii@yandex.ru

Майоров Олег Вячеславович
кандидат педагогических наук, декан социально-гуманитарного факультета, доцент кафедры рекламы, связей с общественностью и социально-гуманитарных проблем, Российский университет спорта «ГЦОЛИФК»,mayorov.ov@gtsolifk.ru

В статье обосновывается необходимость создания на базе Российского университета спорта «ГЦОЛИФК» практико-ориентированной лаборатории как инновационной площадки, обеспечивающей интеграцию теоретических знаний и практических навыков, формируемых в рамках педагогических и управленческих дисциплин. Актуальность исследования обусловлена сохраняющимся разрывом между теоретической подготовкой студентов и их реальной готовностью к решению управленческих задач в спортивной индустрии, что подтверждается данными отечественных и зарубежных исследований. На основе анализа научной литературы и практического опыта выделены ключевые характеристики эффективной практико-ориентированной лаборатории: междисциплинарность, партнерство с работодателями, использование аутентичного оценивания и проектных форматов обучения, а также применение цифровых технологий для решения прикладных задач спортивного менеджмента. В работе предложена организационная модель лаборатории, включающая структуру управления, направления деятельности и этапы внедрения, учитывающая специфику подготовки управленческих кадров для сферы физической культуры и спорта. Особое внимание уделяется интеграции кейс-метода в образовательный процесс и формированию предпринимательских компетенций студентов через решение реальных бизнес-задач спортивных организаций. Реализация предложенной модели позволит повысить качество подготовки специалистов, способных эффективно решать управленческие задачи в условиях цифровой трансформации спортивной индустрии, а также укрепить лидерские позиции РУС «ГЦОЛИФК» в подготовке управленческих кадров для отрасли.

Ключевые слова: практико-ориентированная лаборатория, спортивный менеджмент, интеграция дисциплин, кейс-метод, аутентичное оценивание, предпринимательские компетенции, проектное обучение, партнерство с работодателями, цифровая трансформация.

Введение.

Российский университет спорта «ГЦОЛИФК» — ведущий профильный вуз страны, осуществляющий подготовку специалистов для сферы физической культуры и спорта. Как отмечают А.Е. Терентьев, К.К. Пшеницын и С.В. Томилова, «наибольший выбор программ подготовки в сфере спортивного менеджмента и управления реализуется в РУС «ГЦОЛИФК». В этом вузе представлены программы как бакалавриата, так и магистратуры по направлениям: «Менеджмент в спортивной индустрии», «Спортивный менеджмент», «Ивент-менеджмент», «Спортивная дипломатия» и другие» [9, с. 19].

Несмотря на широкий спектр образовательных программ, сохраняется проблема разрыва между теоретической подготовкой студентов и их готовностью к решению реальных управленческих задач. Как отмечает Л.А. Хохленкова, «современный рынок труда нуждается в специалистах, способных к активной профессиональной деятельности, реализующих творческий подход к ее выполнению. Подготовка высококвалифицированного специалиста, способного оперативно реагировать на постоянно изменяющиеся условия, приобрела высокую значимость в образовательном процессе. Поэтому высшие учебные заведения изыскивают способы реализации практико-ориентированного обучения, позволяющего создать условия, близкие к профессиональным» [11, с. 314].

В работе Т.А. Опариной, Д.Я. Смирнова, С.С. Федорцовой и М.А. Филатова подчеркивается, что «передовые тенденции в методологии обучения экономистов и формировании их профессиональной компетентности находятся под влиянием ряда факторов, включая быстрое развитие технологий, изменения в мировой экономике, а также требования рынка труда.

Современные методы обучения включают применение информационных и коммуникационных технологий. Электронные ресурсы, онлайн-курсы, виртуальные классы и симуляции профессиональных ситуаций обогащают учебный опыт студентов, делая его более интерактивным и доступным [6, с. 516].

Как отмечает В.А. Стародубцев, «студентов необходимо вовлекать в профессиональную среду. Для практико-центрированного образования практика – не иллюстрация истинности теории, для практико-ориентированного обучения теория – средство освоения практики» [7, с. 78]. Автор подчеркивает, что «в практико-центрированном обучении объем практики составляет не менее объема теории или превышает его» [7, с. 78].

Цель настоящего исследования — обосновать необходимость и разработать модель создания практико-ориентированной лаборатории на базе РУС «ГЦОЛИФК» как инновационной площадки интеграции педагогических и управленческих дисциплин, ориентированной на решение кейсов и задач из реального спортивного бизнеса.

Научная гипотеза.

В ходе теоретического анализа проблемы может быть выдвинута следующая гипотеза: создание практико-ориентированной лаборатории на базе РУС «ГЦОЛИФК», функционирующей на принципах кейс-метода, проектного обучения и партнерства с работодателями, позволит существенно повысить качество подготовки студентов по управленческим направлениям за счет интеграции педагогических и управленческих дисциплин в процессе решения реальных бизнес-задач.

Материалы и методы исследования.

В качестве теоретической основы исследования использованы методы анализа и синтеза научно-методической литературы по проблеме практико-ориентированного обучения в спортивных вузах, сравнительный анализ отечественных и зарубежных моделей организации лабораторной работы студентов, а также метод обобщения практического опыта внедрения инновационных образовательных площадок.

Ю.Б. Рубин, Д.П. Можжухин и Е.В. Алексеева в своем исследовании отмечают, что «в основу проектирования инновационных образовательных программ обучения предпринимательству в высшем учебном заведении был положен компетентностный подход» [8, с. 95]. Они подчеркивают, что «в современном предпринимательстве профессиональная компетентность людей, вовлеченных в предпринимательство в качестве каждодневной деятельности и обязанных проявлять в этой деятельности приемлемый уровень профессионализма, могла бы включать три базовых блока: профессиональную (предпринимательскую) компетентность, общепрофессиональную компетентность и универсальную профессиональную компетентность» [8, с. 96].

В работе Е.В. Дудышевой и Л.А. Мокрецовой обосновывается применение экологического подхода к организации образовательной среды: «основой повышения конкурентоспособности и превращения университета в центр развития инноваций является применение экологических законов функционирования образовательной среды через создание экологии образовательной среды, в том числе экосистемы инноваций» [2, с. 25]. Авторы предлагают «интеграцию эколого-эволюционного подхода и социального конструктивизма с процессами цифровизации образования, что, на наш взгляд, позволит обеспечить гуманизацию цифрового обучения» [2, с. 31].

Л.Н. Домрачева в своем исследовании отмечает, что «модульный принцип обучения является одним из инструментов мобильного реагирования на запросы рынка труда. На базе одной квалификации по образованию по модульному принципу могут выстраиваться несколько профессиональных квалификаций» [1, с. 162].

Результаты исследований.

Отечественный опыт создания практико-ориентированных лабораторий. В работе Э.Л. Воищевой, М.А. Захаровой, И.Б. Лариной и Н.А. Нехороших отмечается, что «высшие учебные заведения в современных условиях динамичного социально-экономического развития российского общества и активных трансформационных процессов образовательной системы сталкиваются с необходимостью поиска новых педагогических подходов к профессиональной подготовке специалистов» [3, с. 124]. Авторы подчеркивают, что «системное использование цифровых технологий (специализированных баз данных, облачных сервисов, инструментов онлайн-оценивания и цифровой обратной связи) трансформирует профессиональную подготовку педагогов, делая цифровую составляющую ее результативным интегральным элементом» [3, с. 125].

В исследовании Л.О. Мишиной, В.Н. Таран и Х.М. Ахмад рассматривается кейс-метод как современный практико-ориентированный подход: «кейс-метод в обучении студентов высших учебных заведений – это современный, практико-ориентированный подход, который применяется в образовании, с целью формирования у обучающихся знаний, умений, а также личностных качеств на основе анализа и решения реальной или смоделированной проблемной ситуации» [4, с. 83].

Зарубежный опыт создания практико-ориентированных лабораторий. В зарубежной практике широко распространены модели практико-ориентированных лабораторий. Так, например, существуют специализированные центры при университетах и академиях, которые объединяют элитных спортсменов, академических исследователей и технологические компании для тестирования, валидации и развития решений в области спортивных результатов. Такие центры представляют собой «живые лаборатории», где тренировочные среды превращаются в площадки для проверки будущих технологий спорта, здоровья и человеческой работоспособности.

Основная часть.

На основе анализа отечественного и зарубежного опыта предлагается модель практико-ориентированной лаборатории на базе РУС «ГЦОЛИФК».

Название и миссия лаборатории. Предлагается название: Лаборатория спортивного менеджмента и предпринимательства РУС «ГЦОЛИФК» (Sports Management & Entrepreneurship Lab — SME Lab). Миссия лаборатории — создание инновационной образовательной среды, обеспечивающей интеграцию педагогических и управленческих дисциплин через решение студентами реальных бизнес-кейсов спортивной индустрии.

Организационная структура лаборатории. Структура лаборатории должна включать несколько ключевых элементов. Директор лаборатории осуществляет общее руководство, стратегическое планирование и взаимодействие с партнерами. Экспертный совет из числа работодателей формирует портфель кейсов, оценивает студенческие проекты и предоставляет обратную связь. Исследовательская группа из преподавателей обеспечивает интеграцию дисциплин, разработку учебных материалов и сопровождение проектов. Студенческий проектный офис организует работу студенческих команд и проектный менеджмент. Партнерский совет из представителей спортивных организаций предоставляет кейсы, организует стажировки и обеспечивает экспертизу.

Направления деятельности лаборатории. Лаборатория должна реализовывать несколько взаимосвязанных направлений. Как отмечают Л.О. Мишина, В.Н. Таран и Х.М. Ахмад, «кейс-технологии представляют собой комплекс образовательных технологий, методов, а также приемов обучения. Основой данной технологии является обучение путём решения конкретных задач – ситуаций» [4, с. 83]. В состав кейс-технологии входят метод ситуационного анализа, метод инцидента, метод ситуационно-ролевых игр, метод разбора деловой корреспонденции, игровое проектирование и метод дискуссии [4, с. 83-84].

Кейс-лаборатория предполагает решение реальных бизнес-кейсов от спортивных организаций в форматах хакатонов, проектных семестров и конкурсов бизнес-планов. Образовательные программы включают интеграцию практических модулей в учебный процесс через спецкурсы, воркшопы и мастер-классы от практиков. Исследовательские проекты ориентированы на выполнение прикладных исследований по заказу индустрии в рамках курсовых и выпускных работ. Стартап-акселератор поддерживает студенческие предпринимательские проекты через менторство, гранты и питч-сессии.

Интеграция педагогических и управленческих дисциплин. Как отмечает Л.Н. Домрачева, «содержание ДПП может быть представлено в модульном виде, что позволяет индивидуализировать работу со слушателями, то есть освоить программу в требуемом объеме и на нужном уровне» [1, с. 160]. Интеграция педагогических дисциплин (методика преподавания, психология, педагогика) в деятельность лаборатории осуществляется через разработку образовательных программ для спортивных школ и психологическое сопровождение спортивных проектов. Управленческие дисциплины (менеджмент, маркетинг, финансы, право) интегрируются через бизнес-планирование, маркетинговые исследования, финансовое моделирование и юридическое сопровождение.

Форматы работы с кейсами реального бизнеса. Как отмечает В.А. Стародубцев, «пробная профессиональная деятельность студентов может быть успешно реализована в волонтёрских организациях, подходящих по профилю подготовки. В этой модели PCL в образовательную программу подготовки бакалавров включены периоды волонтёрской деятельности по профилю подготовки с установленными периодами активности и показателями объёма выполненной работы» [7, с. 80]. Лаборатория должна использовать разнообразные форматы работы: кейс-хакатон (интенсивное решение кейса за 48-72 часа), проектный семестр (работа над кейсом в течение семестра), бизнес-симуляцию (моделирование управления спортивной организацией), реальный проект (выполнение по заказу спортивной организации), стажировку с проектом (проектная работа в спортивной организации).

Аутентичное оценивание как ключевой педагогический принцип. Как отмечает В.А. Стародубцев, «оценивание процесса также позволяет и преподавателю, и студенту отслеживать качество обучения и предпринимать необходимые действия, помогая студентам развивать более эффективные подходы к обучению» [7, с. 83]. В лаборатории РУС «ГЦОЛИФК» предлагается использовать следующие формы аутентичного оценивания: портфолио проектов, питч-презентация, бизнес-план, аналитический отчет, публичная защита.

Цифровые технологии в лабораторной работе. Как отмечает Л.А. Хохленкова, «практико-ориентированные технологии приближают процесс подготовки студентов к реальной профессиональной деятельности. Технологии проектного, проблемного обучения, игровые, дискуссионные технологии развивают способности студентов к самостоятельному творческому решению профессиональных вопросов, укрепляют профессиональные интересы и мотивацию к самосовершенствованию» [11, с. 315].

Обсуждение.

Полученные результаты свидетельствуют о комплексном характере вызовов, стоящих перед системой практико-ориентированной подготовки управленческих кадров в сфере физической культуры и спорта. Как отмечает Б.Б. Пивовар, «в 92 % вузов дисциплины, связанные с предпринимательской деятельностью, бизнес-планированием и бизнес-моделированием преподают преподаватели, которые фактически не обладают практическим опытом данной деятельности, а являются теоретиками» [10, с. 4]. Автор также подчеркивает, что «в 76 % программ используется однотипная литература, которая является зачастую перепечатыванием одних и тех же «авторитетных» источников, но которые не отражают ни духа современного времени, ни технологического развития» [10, с. 4].

А.Е. Терентьев, К.К. Пшеницын и С.В. Томилова подчеркивают, что «ГЦОЛИФК демонстрирует лидерство в подготовке специалистов по направлениям, связанным с международной деятельностью в спорте и организацией спортивных мероприятий» [9, с. 22]. Создание лаборатории позволит усилить это лидерство за счет внедрения современных практико-ориентированных форматов обучения и укрепления связей с индустрией.

В.Г. Тютюков и П.В. Бородин в своем исследовании отмечают, что «вузы физической культуры и спорта являются особым типом вузов, сильно отличающимся от всех остальных. Профиль их образовательной деятельности ориентирован на подготовку специалистов, овладевающих комплексом наук о физических возможностях человека и его физической культуре, сложным сплавом знаний в области физиологии, биомеханики, биохимии, педагогики и психологии» [11, с. 4]. Авторы подчеркивают, что «многие из них обладают высоким экспертным потенциалом научно-педагогических работников и развитой материально-технической базой» [11, с. 4].

Заключение.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, создание практико-ориентированной лаборатории на базе РУС «ГЦОЛИФК» является актуальной и своевременной задачей, обусловленной разрывом между теоретической подготовкой студентов и требованиями спортивной индустрии к управленческим кадрам.

Во-вторых, анализ отечественного и зарубежного опыта позволяет выделить ключевые характеристики эффективной лаборатории: междисциплинарность, партнерство с индустрией, использование аутентичного оценивания, интеграция педагогических и управленческих дисциплин.

В-третьих, предложенная модель создания лаборатории включает организационную структуру, направления деятельности, форматы работы с кейсами реального бизнеса, систему аутентичного оценивания и этапы реализации. Реализация данной модели позволит РУС «ГЦОЛИФК» укрепить лидерские позиции в подготовке управленческих кадров для спортивной индустрии.

Как отмечает В.А. Стародубцев, «для успешного внедрения практико-центрированного обучения в вузах необходимо: маркетинговое выявление потребностей в результатах практико-ориентированного обучения студентов на рынке труда на основе проведения опросов работодателей, анкетирования стейкхолдеров, оценки емкости рынка, прогнозирования развития новых технологий и появления новых профессий» [7, с. 83].

Перспективными направлениями дальнейших исследований являются разработка методического обеспечения деятельности лаборатории, создание системы оценки ее эффективности на основе компетентностного подхода, а также интеграция лаборатории в сети практико-ориентированных центров.

Литература

1. Воищева, Э. Л. Цифровые технологии как средство повышения качества практической подготовки будущих педагогов / Э. Л. Воищева, М. А. Захарова, И. Б. Ларина, Н. А. Нехороших // Современные наукоемкие технологии. – 2026. – № 2. – С. 124–130. – DOI 10.17513/snt.40681. – EDN BHMJBK.
2. Домрачева, Л. Н. Модульная технология обучения как инструмент реагирования на запросы рынка труда / Л. Н. Домрачева // VIII Махмутовские чтения. Интеграция региональной системы профессионального образования в европейское пространство : Сборник научных статей Международной научно-практической конференции, Елабуга, 27–28 сентября 2021 года. – Казань : Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2021. – С. 160–162. – EDN HAOOOT.
3. Дудышева, Е. В. Построение образовательной экосистемы инноваций в региональном педагогическом университете в условиях цифровизации / Е. В. Дудышева, Л. А. Мокрецова // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 3. – Ч. 1. – С. 21–33. – DOI 10.31862/2073-9613-2021-3-21-33. – EDN ZYVXUE.
4. Мишина, Л. О. Использование кейс-метода в обучении студентов вузов / Л. О. Мишина, В. Н. Таран, Х. М. Ахмад // Дистанционные образовательные технологии : Сборник трудов X Международной юбилейной научно-практической конференции, Ялта, 16–18 сентября 2025 года. – Симферополь : Издательство Типография «Ариал», 2025. – С. 83–86. – EDN CGGKMZ.
5. Опарина, Т. А. Современные экономисты: особенности педагогических подходов к подготовке компетентных специалистов / Т. А. Опарина, Д. Я. Смирнов, С. С. Федорцова, М. А. Филатов // Московский экономический журнал. – 2024. – № 1. – С. 516–520. – EDN XFIJZQ.
6. Пивовар, Б. Б. Проблемы подготовки предпринимателей в вузах / Б. Б. Пивовар // Международный научный журнал. – 2024. – № 3 (96). – С. 15–23. – DOI 10.34286/1995-4638-2024-96-3-15-23. – EDN ZKJAPN.
7. Рубин, Ю. Б. Непрерывное предпринимательское образование: формирование инновационной модели (опыт 2021 года) / Ю. Б. Рубин, Д. П. Можжухин, Е. В. Алексеева // Современная конкуренция. – 2021. – Т. 15, № 4 (84). – С. 91–108. – DOI 10.37791/2687-0657-2021-15-4-91-108. – EDN DCXNYM.
8. Стародубцев, В. А. Практико-центрированное обучение в высшей школе / В. А. Стародубцев // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 5. – С. 75–87. – DOI 10.31992/0869-3617-2021-30-5-75-87. – EDN XAMJHV.
9. Терентьев, А. Е. Современные направления подготовки управленческих кадров для сферы физической культуры и спорта в системе высшего образования в России / А. Е. Терентьев, К. К. Пшеницын, С. В. Томилова // Актуальные вопросы спортивной психологии и педагогики. – 2024. – Т. 4, № 3. – С. 18–26. – DOI 10.15826/spp.2024.3.110. – EDN NGGGTG.
10. Тютюков, В. Г. Взгляд на стратегию трансформации вузов физкультурно-спортивного профиля в модель «Университет 3.0» / В. Г. Тютюков, П. В. Бородин // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2025. – № 7 (245). – С. 20–29. – DOI 10.5930/1994-4683-2025-20-29. – EDN XFIJZQ.
11. Хохленкова, Л. А. Практико-ориентированное обучение студентов в университете / Л. А. Хохленкова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 2 (35). – С. 314–316. – DOI 10.26140/anip-2021-1002-0078. – EDN QOHDAC.

A practice-oriented laboratory as an innovative platform for the integration of pedagogical and managerial disciplines in a sports university

Zemlinsky E.V., Mayorov O.V.

Russian University Sport (SCOLIPE)

This article substantiates the need to create a practice-oriented laboratory at the Russian University of Sports "GCOLIFK" as an innovative platform for integrating pedagogical and management disciplines. The relevance of the study is due to the persistent gap between students' theoretical training and their readiness to solve real-world management problems in the sports industry, which is confirmed by data from domestic and international studies. Based on an analysis of scientific literature and practical experience, the key characteristics of an effective practice-oriented laboratory are identified: interdisciplinarity, partnership with employers, the use of authentic assessment and project-based learning formats, and the application of digital technologies to solve applied problems of sports management. The paper proposes an organizational model for the laboratory at GCOLIFK, including a management structure, areas of activity, and implementation stages, which takes into account the specifics of training management personnel for the field of physical education and sports. Particular attention is paid to the integration of the case method into the educational process and the development of students' entrepreneurial competencies through solving real-world business problems of sports organizations. Implementation of the proposed model will improve the quality of training specialists capable of effectively addressing management challenges in the context of the digital transformation of the sports industry, as well as strengthen the GCOLIFK's leadership in training management personnel for the industry.

Keywords**:** practice-oriented laboratory, sports management, discipline integration, case study method, authentic assessment, entrepreneurial competencies, project-based learning, partnership with employers, digital transformation.

References

1. Voishcheva, E. L. Digital technologies as a means of improving the quality of practical training of future teachers / E. L. Voishcheva, M. A. Zakharova, I. B. Larina, N. A. Nekhoroshikh // Modern science-intensive technologies. - 2026. - No. 2. - Pp. 124-130. - DOI 10.17513/snt.40681. - EDN BHMJBK.
2. Domracheva, L. N. Modular training technology as a tool for responding to labor market demands / L. N. Domracheva // VIII Makhmutov Readings. Integration of the regional

system of vocational education into the European space: Collection of scientific articles from the International Scientific and Practical Conference, Elabuga, September 27-28, 2021. – Kazan: Kazan (Volga Region) Federal University, 2021. – Pp. 160–162. – EDN HAOOOT.
3. Dudysheva, E. V. Building an Educational Ecosystem of Innovations at a Regional Pedagogical University in the Context of Digitalization / E. V. Dudysheva, L. A. Mokretsova // Teacher of the 21st Century. – 2021. – No. 3. – Part 1. – Pp. 21–33. – DOI 10.31862/2073-9613-2021-3-21-33. – EDN ZYVXUE.
4. Mishina, L. O. Using the Case Method in Teaching University Students / L. O. Mishina, V. N. Taran, H. M. Akhmad // Distance Educational Technologies: Proceedings of the X International Anniversary Scientific and Practical Conference, Yalta, September 16–18, 2025. – Simferopol: Arial Printing House, 2025. – Pp. 83–86. – EDN CGGKMZ.
5. Oparina, T. A. Modern Economists: Features of Pedagogical Approaches to Training Competent Specialists / T. A. Oparina, D. Ya. Smirnov, S. S. Fedortsova, M. A. Filatov // Moscow Economic Journal. – 2024. – No. 1. – Pp. 516–520. – EDN XFIJZQ.
6. Pivovar, B. B. Problems of training entrepreneurs in universities / B. B. Pivovar // International scientific journal. - 2024. - No. 3 (96). - Pp. 15-23. - DOI 10.34286/1995-4638-2024-96-3-15-23. - EDN ZKJAPN.
7. Rubin, Yu. B. Continuous entrepreneurial education: formation of an innovative model (experience of 2021) / Yu. B. Rubin, D. P. Mozhzhukhin, E. V. Alekseeva // Modern competition. - 2021. - Vol. 15, No. 4 (84). - Pp. 91-108. – DOI 10.37791/2687-0657-2021-15-4-91-108. – EDN DCXNYM.
8. Starodubtsev, V. A. Practice-Centered Learning in Higher Education / V. A. Starodubtsev // Higher Education in Russia. – 2021. – Vol. 30, No. 5. – Pp. 75–87. – DOI 10.31992/0869-3617-2021-30-5-75-87. – EDN XAMJHV.
9. Terentyev, A. E. Modern Directions in Training Managers for the Sphere of Physical Culture and Sports in the Higher Education System in Russia / A. E. Terentyev, K. K. Pshenitsyn, S. V. Tomilova // Current Issues of Sports Psychology and Pedagogy. – 2024. – Vol. 4, No. 3. – Pp. 18–26. – DOI 10.15826/spp.2024.3.110. – EDN NGGGTG.
10. Tyutyukov, V. G. A Look at the Strategy for Transforming Universities with Physical Education and Sports Profiles into the "University 3.0" Model / V. G. Tyutyukov, P. V. Borodin // Scientific Notes of P. F. Lesgaft University. – 2025. – No. 7 (245). – Pp. 20–29. – DOI 10.5930/1994-4683-2025-20-29. – EDN XFIJZQ.
11. Khokhlenkova, L. A. Practice-oriented teaching of students at the university / L. A. Khokhlenkova // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. - 2021. - Vol. 10, No. 2 (35). - P. 314–316. - DOI 10.26140/anip-2021-1002-0078. - EDN QOHDAC.

Применение индуктивных и дедуктивных методов в преподавании грамматики иностранного языка

Ковальчук Надежда Владимировна
кандидат филологических наук, доцент, Донской государственный технический университет, nadezhda_kovalchuk_2012@mail.ru,

Захарова Анна Алексеевна
старший преподаватель, Донской государственный технический университет, azaharova@donstu.ru

Ни для кого не секрет, что удовольствие и любовь к делу делают любую работу пустяком. К урокам грамматики часто относятся негативно, из-за того, что обучающимся грамматика любого иностранного языка дается нелегко, а занятия кажутся скучными и неинтересными. Тем не менее преподавателю необходимо искать способы мотивации учеников к изучению грамматики, создавая на занятиях непринужденную атмосферу, которая позволит с легкостью достигать поставленных целей.

В статье рассматриваются дедуктивные и индуктивные методы преподаванию грамматики иностранного языка, а также исследуется, какой метод является более эффективным. Мы отдаём предпочтение индукции, поскольку она активнее вовлекает учащихся, стимулирует их мышление и поддерживает интерес к предмету.

В статье мы прослеживаем, как менялись подходы к преподаванию грамматики на разных этапах развития методики. Мы показываем, что индуктивный метод не только развивает аналитические навыки, но и побуждает к самостоятельному поиску решений. Отдельное внимание мы уделяем игровым заданиям: они превращают изучение грамматики в естественный, живой процесс.

Проведенный в статье анализ позволяет нам предложить преподавателям несколько практических советов. Они касаются того, как отбирать материал, как создавать проблемные ситуации, как организовать закрепление. Главное, что мы хотим подчеркнуть: индукция и дедукция не исключают друг друга. Их сочетание даёт лучший результат. Какой метод выбрать — зависит от конкретной ситуации: от цели занятия, от уровня учеников, от сложности темы.

Ключевые слова: грамматика, индуктивный метод, дедуктивный метод, иностранный язык, методика преподавания, грамматические упражнения, игровые технологии.

В нашей статье мы задались таким актуальным вопросом для каждого преподавателя иностранного языка: как сделать грамматику понятной и интересной? Для многих людей грамматика является одним из самых трудных разделов при изучении иностранного языка, так как она воспринимается скучной, оторванной от жизни, сложной, неинтересной. В итоге может пропасть желание учиться и значительно снизиться успеваемость. В этом случае необходимо использовать такие методы, которые не только вернут интерес к обучению, но и дадут существенный положительный результат [4].

Сегодня в методике выделяют два основных способа введения грамматического материала (дедуктивный и индуктивный). От того, какой из них выберет учитель, зависит многое. И не только то, как быстро ученики запомнят правило, но и то, как они будут работать на уроке, насколько активно включатся в процесс, смогут ли применять знания на практике [2]. Мы ставим перед собой задачу: разобраться в теоретических основаниях каждого подхода, сравнить их сильные и слабые стороны и показать, почему индукция сегодня особенно актуальна [2]. Для большей наглядности обратимся к таблице 1, в которой дается сравнительная характеристика дедуктивного и индуктивного методов.

Таблица 1
Сравнительная характеристика дедуктивного и индуктивного методов

Критерий	Дедуктивный метод	Индуктивный метод
Направление	От правила к примерам	От примеров к правилу
Роль учителя	Источник знаний	Организатор, фасилитатор
Роль ученика	Пассивный слушатель	Активный исследователь
Активность учащихся	Низкая	Высокая
Развитие мышления	Минимальное	Интенсивное
Мотивация	Часто низкая	Высокая (удовольствие от открытия)
Время подготовки учителя	Минимальное	Значительное
Прочность усвоения материала	Средняя	Высокая

Из таблицы мы видим, что индуктивный метод требует большей активности учащихся и предъявляет повышенные требования к методической подготовке преподавателя, но дает более высокие результаты. Дедуктивный метод экономит время, но часто оставляет материал на уровне формального знания, не обеспечивая его применения на практике.

Что такое грамматика? Ответ зависит от того, с какой стороны подойти. В самом общем виде — это правила, по которым строятся слова, словосочетания и предложения. Немецкий лингвист Г. Хельбиг выделяет три её стороны:

- система правил, которая существует в языке сама по себе;
- их научное описание;
- те правила, которые ученик осваивает на уроке [9].

В российской методической школе грамматика всегда занимала особое место. Её считали фундаментом, на котором строится всё обучение языку. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез справедливо указывают: без знания грамматических правил невозможно говорить и понимать речь на иностранном языке [3, с. 112–115]. Но подходы к преподаванию грамматики не оставались неизменными.

В XIX веке, когда господствовал грамматико-переводной метод, грамматика была главной целью. Учили правила, делали переводы. О живом общении речь не шла. Ситуация изменилась с приходом коммуникативного подхода. Грамматика перестала быть самоцелью. Она стала средством. Сегодня мы ищем золотую середину: грамматика нужна, но не сама по себе, а она нужна для общения [4].

Методика преподавания языков прошла через несколько этапов. На каждом из них грамматике отводилась своя роль. Всё зависело от того, какой подход доминировал в тот или иной период. И.Л. Бим обращает внимание на то, что грамматико-переводной метод строился на дедукции. Сначала объясняли правило и только потом показывали, как оно работает [2]. Такой подход долгое время считался единственно возможным.

Позже, в рамках прямого и аудиолингвального методов, акцент сместился на имитацию и заучивание речевых образцов. Полностью отказаться от объяснения грамматики не удалось. Постепенно оформился индуктивный подход: сначала примеры, потом правило [7].

Л.К. Салахова подчёркивает, что индуктивный метод предполагает «открытие» правила через анализ языковых примеров. Это способствует развитию языковой догадки, аналитического мышления и познавательной активности [7]. Особенно популярным этот подход стал с развитием коммуникативного и деятельностного направлений, где акцент делается на самостоятельной работе учащихся.

Дедуктивный метод — это движение от общего к частному. Сначала обучающимся предъявляется правило, затем оно иллюстрируется примерами, потом следуют тренировочные упражнения [5]. Сильные стороны дедукции — системность, логичность, экономия времени. Учитель может чётко объяснить материал за короткий срок. Однако у этого метода есть и слабые стороны. При дедуктивном обучении учащиеся часто пассивны. Они воспринимают готовые формулировки и не участвуют в их «открытии» [8]. Это снижает мотивацию и не развивает аналитических способностей. Правила, данные в готовом виде, хуже запоминаются: они не были «открыты» самим учеником в процессе решения коммуникативной задачи.

В современной методике дедукция не отвергается полностью. Её рекомендуют использовать при обобщении и систематизации материала или при введении сложных правил, которые трудно вывести индуктивно [2]. Сегодня предпочтение всё чаще отдаётся индуктивному подходу. Он созвучен современным образовательным концепциям — личностно-ориентированной и компетентностной. Почему? Потому что он требует от ученика не пассивного восприятия, а активного участия.

Индукция строится на движении от частных случаев к общему выводу. Учащимся показывают примеры, и они их анализируют. На основе анализа формулируют правило [7]. Такой способ работы развивает наблюдательность, учит сравнивать и обобщать. В методике его называют «открытием правила» или «исследовательским обучением» [6].

У.Д. Икрамова обращает внимание: при индуктивном подходе студенты не просто получают информацию, они сами её добывают, наблюдают, сопоставляют, выдвигают гипотезы [4]. В результате формируется критическое мышление, языковая интуиция, самостоятельность.

Преимущества индукции очевидны, так как правило, выведенное самостоятельно, запоминается лучше и прочнее. Такой подход, естественно, связывает грамматику с речью, поскольку примеры даются в контексте, близком к реальному общению [3, с. 112–115]. Ученики получают удовольствие от сделанного ими открытия, что является мощным стимулом в обучении [6].

Индуктивный метод предъявляет высокие требования к подготовке учителя. Нужно продумать каждую деталь: отобрать материал, сконструировать задания, создать ситуацию, в которой ученики сами увидят закономерность. Без этого есть риск, что правило будет понято неверно или усвоено поверхностно [8].

Методы меняются — меняются и роли. В эпоху грамматико-переводного и аудиолингвального подходов учитель был главным действующим лицом. Он объяснял, проверял, оценивал. Ученик был слушателем: воспринимал, запоминал, повторял [3, с. 8–12].

При индуктивном подходе всё иначе. Учитель перестаёт быть единственным источником знаний. Он становится организатором, направляющим, консультантом. Вместо готовых решений — задачи, побуждающие к размышлению [7]. Ученик же превращается в исследователя: анализирует, выдвигает гипотезы, проверяет, формулирует выводы.

Л.А. Чернышёва справедливо замечает: такие изменения полностью отвечают современным задачам образования. Среди них — формирование самостоятельности, критического мышления, готовности учиться в течение всей жизни [8]. Именно эти качества сегодня выходят на первый план.

Индуктивное обучение невозможно без системы упражнений. В таблице 2 мы показываем этапы индуктивного обучения грамматике.

Таблица 2
Этапы индуктивного обучения грамматике

Этап	Действия учителя	Действия учеников
Предъявление примеров	Подбирают тексты или предложения с новым явлением	Читают, слушают, воспринимают
Анализ и наблюдение	Направляет внимание, задает наводящие вопросы	Сравнивают, ищут закономерности
Формулировка гипотез	Организует обсуждение, корректирует	Выдвигают свои версии правила
Вывод правила	Помогает обобщить, уточняет формулировки	Коллективно формулируют правило
Закрепление	Предлагает тренировочные и коммуникативные задания	Применяют правило в речи

Как видно из таблицы 2, индуктивное обучение строится по принципу постепенного усложнения: от простого наблюдения к анализу, затем к обобщению и, наконец, к свободному применению. На каждом этапе учитель выполняет разные функции — от организатора до консультанта. Важно, что формулировка правила не предшествует анализу, а завершает его, что и составляет суть индуктивного подхода.

Особую роль в индуктивном обучении играют игровые и творческие задания. Е.С. Казакова отмечает: игры создают положительный эмоциональный фон, снижают тревожность, повышают прочность усвоения [5]. Кроме того, они погружают грамматику в контекст реального общения, делают её осмысленной и естественной [1].

Пример: карточная игра на сопоставление вопросов и ответов с грамматическим явлением обеспечивает многократное, немеханическое усвоение новых структур [5]. Помимо грамматики, развиваются навыки парной и групповой работы.

Структурированность игровых упражнений – ключевой фактор. Обучение должно идти по пути: сначала – осознание сути явления, затем – понимание его назначения и структуры, и только после этого – свободное применение [7]. Именно такая логика гарантирует, что знания будут усвоены осознанно.

Как же применять индуктивный метод на практике? Мы выделили несколько ключевых моментов, на которые стоит обратить внимание:

1. Отбор примеров, что является основой, так как примеры должны быть показательными, ярко иллюстрировать явление и не перегружать учеников незнакомой лексикой. Если примеры будут непонятны, вся дальнейшая работа потеряет смысл.

2. Создание ситуации, в которой новое правило становится необходимым. Учащиеся должны почувствовать: без этого знания им не справиться. Реализовать такую ситуацию можно путем анализа, например группы предложений или через какое-нибудь интересное задание, требующее применения ранее не изученного явления.

3. Учитель не должен спешить давать готовый ответ. Его задача грамотно руководить процессом — направлять, задавать наводящие вопросы, помогать делать выводы, но не подменять собой мыслительный процесс учеников. Это работа фасилитатора, а не транслятора.

4. Коллективное обсуждение гипотез обучающихся. Это очень полезно и продуктивно, так как совместная дискуссия позволяет не только проверить разные версии, но и развивает умение аргументировать, слушать и уважать чужое мнение.

5. Закрепление пройденного материала. Оно должно сочетать тренировочные упражнения и коммуникативные задания. Хорошо, если задания будут разнообразными и учитывать разный уровень подготовки.

Мы считаем, что индуктивный подход имеет явные преимущества. Он заставляет учеников не просто запоминать, а думать, искать закономерности, анализировать. Когда человек сам приходит к выводу, это знание становится его собственным и оно остаётся с ним надолго.

Но индукцию не стоит абсолютизировать. Мы не отрицаем тот факт, что некоторые темы проще и быстрее объяснить через готовое правило, особенно если материал сложный или если группа ещё не готова к самостоятельной работе. В таких случаях разумно комбинировать оба подхода. Какой из них выбрать — всегда вопрос контекста: языковой уровень учеников, их опыт, сложность темы, время урока — всё это влияет на решение.

Что касается перспектив, то, на наш взгляд, стоит сосредоточиться на разработке практических инструментов для индуктивного обуче-

ния. Нужны не просто общие рекомендации, а готовые сценарии занятий, конкретные упражнения, модели работы с разными возрастными группами. Именно таких материалов сегодня не хватает.

Литература

1. Белогрудова В.П., Белянина Н.В. Грамматика. Это интересно! // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 4. – С. 22–27.
2. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 156–163.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. вузов и учителей. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. – 336 с.
4. Икрамова У.Д. Новые методы обучения грамматике немецкого языка // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 4.
5. Казакова Е.С. Сказка в индуктивном овладении грамматикой немецкого языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2022. – № 2. – С. 112–118.
6. Романова Н.Л. Дедуктивный и индуктивный методы в преподавании грамматики немецкого языка // Современные подходы в преподавании иностранных языков: материалы науч.-практ. конф. – М., 2023. – С. 45–52.
7. Салахова Л.К. Индуктивный подход к обучению грамматике иностранного языка // Вестник педагогических наук. – 2024. – № 3. – С. 56–62.
8. Чернышёва Л.А. Роль грамматики в процессе обучения немецкому языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2022. – № 12 (54). – С. 44–49.
9. Helbig G. Bemerkungen zum Problem von Grammatik und Fremdsprachenunterricht // Deutsch als Fremdsprache. – 1975. – No. 6. – P. 294–305.

Application of Inductive and Deductive Methods in Teaching Foreign Language Grammar

Kovalchuk N.V., Zakharova A.A.

Don State Technical University

There is a widespread belief that enjoyment and passion for a task make any work easier. Grammar lessons are often viewed with disfavour, as students tend to find the grammatical system of a foreign language difficult to master, while classes strike them as boring and uninteresting. Nevertheless, teachers need to search for ways to motivate learners by creating a relaxed classroom atmosphere that allows them to achieve their goals with ease.

The article examines deductive and inductive methods in teaching foreign language grammar and investigates which of the two proves more effective. We favour induction, as it engages students more actively, stimulates their thinking, and sustains interest in the subject.

We trace how grammar teaching approaches have evolved through different stages of methodological development. We demonstrate that the inductive method not only develops analytical skills but also encourages independent problem-solving. Special attention is given to game-based tasks, which turn grammar learning into a natural and lively process.

The analysis carried out in the article allows us to offer teachers several practical recommendations. They concern the selection of materials, the design of problem-solving activities, and the organisation of consolidation exercises. The main point we wish to emphasise is that induction and deduction do not exclude each other. Their combination yields the best results. The choice of method depends on the specific situation: the lesson objectives, the students' level, and the complexity of the topic.

Keywords: grammar, inductive method, deductive method, foreign language, teaching methodology, grammar exercises, game-based technologies.

References

1. Belogrudova V.P., Belyanina N.V. Grammar. This is Interesting! // Foreign Languages at School. – 2023. – No. 4. – P. 22–27.
2. Bim I.L. Competence-Based Approach to Education and Foreign Language Teaching // Competences in Education: Design Experience / ed. by A.V. Khutorskoy. – Moscow: Nauchno-vnedrencheskoye predpriyatiye «INEK», 2007. – P. 156–163.
3. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of Foreign Language Teaching. Linguodidactics and Methodology: textbook for university students and teachers. – 2nd ed., rev. – Moscow: Akademiya, 2005. – 336 p.
4. Ikramova U.D. New Methods of Teaching German Grammar // Modern Problems of Science and Education. – 2022. – No. 4.
5. Kazakova E.S. A Fairy Tale in Inductive Mastery of German Grammar // Philological Sciences. Issues of Theory and Practice. – 2022. – No. 2. – P. 112–118.
6. Romanova N.L. Deductive and Inductive Methods in Teaching German Grammar // Modern Approaches in Teaching Foreign Languages: Proceedings of the Scientific-Practical Conference. – Moscow, 2023. – P. 45–52.
7. Salakhova L.K. Inductive Approach to Teaching Foreign Language Grammar // Bulletin of Pedagogical Sciences. – 2024. – No. 3. – P. 56–62.
8. Chernysheva L.A. The Role of Grammar in the Process of Teaching German // Philological Sciences. Issues of Theory and Practice. – 2022. – No. 12 (54). – P. 44–49.
9. Helbig G. Bemerkungen zum Problem von Grammatik und Fremdsprachenunterricht // Deutsch als Fremdsprache. – 1975. – No. 6. – P. 294–305.

Компетентностный подход в иноязычном образовании: от теории к практике

Ковальчук Надежда Владимировна
кандидат филологических наук, доцент, Донской государственный технический университет, nadezhda_kovalchuk_2012@mail.ru,

Мануйлова Наталья Степановна
старший преподаватель, Донской государственный технический университет, nmanuilova@donstu.ru

В данной статье нами предпринят не только анализ компетентностного подхода как методологической стратегии, определяющей вектор развития языкового образования, но и рассмотрена структура иноязычной коммуникативной компетенции. В качестве теоретической базы выступили труды отечественных и зарубежных авторов. Новизна работы заключается в комплексном осмыслении трёх взаимосвязанных изменений: трансформация целевых установок, обновление оценочных процедур и переосмысление дидактического статуса ошибки. Кроме того, в настоящем исследовании мы обосновываем переход от дефицитарной модели оценивания к критериально-референтной системе и детализируем прикладные аспекты, такие как адаптация материалов, ревизия отношения к ошибкам, внедрение портфельных технологий. В заключении делается вывод о необходимости дальнейшего совершенствования инструментария для оценки межкультурных и стратегических компетенций.

Ключевые слова: компетентностный подход, коммуникативная компетенция, ФГОС, критериальное оценивание, языковой портфель, деятельностный подход, личностно-ориентированное обучение.

В российских школах и вузах сегодня преподавание иностранных языков строится на основе компетентностного подхода, так как именно он закреплён в ФГОС как средство развития практических умений общения [11], но в реальности эта модель работает далеко не в полную силу. Педагоги часто испытывают определенные трудности с организацией занятий в такой логике и с пониманием её базовых установок — это подтверждают и публикации, и наш опыт.

В нашей статье мы ставим перед собой задачу показать, из чего складывается компетентностный подход, как устроена структура иноязычной коммуникативной компетенции и каковы варианты внедрения компетентностного подхода в школе и вузе.

Новизна работы заключается не исключительно в описании отдельных изменений, а в их системном взгляде. Три важных сдвига в целях обучения, в оценке и в трактовке ошибок мы рассматриваем как единый процесс, где каждое звено определяет другие. Мы показываем, что эти процессы неразрывны, так как стоит изменить цели, как тут же приходится перестраивать способы оценки и взгляд на ошибки. Чтобы наглядно показать эту логику, мы объединили все ключевые изменения в таблице 1.

Таблица 1
Трансформационные изменения в рамках компетентностного подхода

Изменение	Содержание
Целевое	Смещение акцента с накопления знаний на формирование коммуникативных умений
Оценочное	Замена количественного учёта ошибок анализом коммуникативной эффективности
Дидактическое	Переосмысление функции ошибки: из дефекта в индикатор прогресса

Таблица 1 наглядно показывает, что три вектора изменений подчинены единой логике — переходу от дефицитарной модели к модели прироста. Без системного рассмотрения эти изменения остаются разрозненными приёмами [5; 15]. Мы же выстраиваем их в последовательную цепочку, где сдвиг целей влечёт перестройку оценки и отношения к ошибке. В дальнейшем мы опираемся на неё, чтобы проанализировать теоретические истоки и существующие трактовки компетентностной парадигмы и предложить собственную модель.

Утверждение компетентностного подхода в педагогике не было случайностью. Он вырастает из культурно-исторической теории Л.С. Выготского, деятельностного подхода А.Н. Леонтьева и идей личностно-ориентированного обучения С.Л. Рубинштейна. Однако как целостная образовательная парадигма он сложился только к концу XX — началу XXI века — во многом благодаря Болонским реформам и поиску новых ориентиров в отечественной школе и вузе. Сегодня этот подход рассматривается как базовый для определения целей, содержания и результатов профессиональной подготовки [15, с. 64–65], и мы разделяем данную точку зрения, хотя в языковом образовании, как будет показано ниже, он требует существенной адаптации.

В качестве базового определения мы принимаем определение И.А. Зимней, которая трактует компетентность не как совокупность знаний, а как способность к эффективной деятельности в профессиональной и социальной сферах, детерминированную тремя факторами: объёмом знаний, интеллектуальным потенциалом и личностными характеристиками [4, с. 38]. Это определение ценно для нас тем, что оно вводит личностный компонент, который часто игнорируется в узко дидактических работах. Однако, для языкового образования данная триада должна быть конкретизирована через коммуникативную деятельность [2].

Мы находим развёрнутое определение коммуникативной компетенции у И.Л. Бим, где она трактуется как готовность и способность к межличностному и межкультурному общению, при этом автор выделяет пять структурных компонентов [2, с. 158]. Мы принимаем эту модель за основу, однако считаем её неполной: стратегический и компен-

саторный компоненты, позволяющие действовать в ситуации дефицита языковых средств, прописаны у И.Л. Бим недостаточно детально, и мы вводим их в свою схему в качестве самостоятельных элементов.

Е.И. Пассов смещает фокус с коммуникативных тактик на устройство языка, то есть на его единицы, структуру и законы работы [8, с. 12] и выделяет пять принципов развития речи: ситуативность, новизну, функциональность, личностную направленность и проблемность [8, с. 25–28]. Мы принимаем эти ориентиры, но считаем, что в межкультурном контексте их необходимо дополнить социокультурным компонентом. В этом направлении работает В.В. Сафонова, которая определяет социокультурную компетенцию как умение ориентироваться в чужой культуре и предупреждать сбои в общении [9, с. 112–115]. В своей модели мы объединяем обе линии — системную (Е.И. Пассов) и культурологическую (В.В. Сафонова): так иноязычная подготовка становится более объёмной.

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез трактуют лингводидактику как процесс становления личности, готовой к диалогу культур, и подчёркивая необходимость интеграции знаний, навыков и опыта [3, с. 8–12]. Этот интегративный подход мы принимаем за основу, но для перехода к практическим инструментам требуется чётко определить понятие «коммуникативная компетенция». В работах Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, на наш взгляд, недостаточно проработаны оценочный аппарат и статус ошибки — именно эти пробелы мы восполняем.

Сам термин «коммуникативная компетенция» введён Д. Хаймсом [18], который противопоставил его формальному знанию языка, задав направление для всей последующей дидактики. Однако его модель имела социолингвистический уклон и не давала чёткой структуры для диагностики. Более операциональный вариант разработали М. Канале и М. Свейн, выделив четыре компонента: грамматический, социолингвистический, дискурсивный и стратегический [16]. Эта схема остаётся авторитетной на Западе, но требует адаптации к российским условиям.

В отечественной версии (ФГОС) [11, с. 14–16] перечень расширен до пяти позиций. Сюда добавлен учебно-познавательный компонент и разделены языковая и речевая компетенции, что помогает поэтапно отрабатывать навыки. Мы считаем это расширение оправданным и в своей работе опираемся на пятикомпонентную модель. Её содержание мы представили в таблице 2.

Таблица 2
Структурные компоненты иноязычной коммуникативной компетенции

Компонент	Содержательная характеристика
Языковая компетенция	Владение фонетическими, лексическими и грамматическими средствами языка и умение применять их на практике
Речевая компетенция	Охват всех видов речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение, письмо
Социокультурная компетенция	Знание культурных особенностей страны изучаемого языка и способность использовать это знание в общении
Компенсаторная компетенция	Преодоление трудностей при нехватке языковых средств (перифраз, невербальные средства)
Учебно-познавательная компетенция	Самостоятельное освоение языка, использование справочной литературы и информационных ресурсов

Наряду с языковыми составляющими (языковой и речевой) в структуру компетенции входят три метакомпонента: социокультурный, компенсаторный и учебно-познавательный. Их функция – не знание языка, а способность ориентироваться в культуре, компенсировать нехватку ресурсов и управлять собственным образовательным процессом. Однако и данная пятикомпонентная конструкция не даёт ответа на ряд практических вопросов. В частности, остаётся неясным, каким образом диагностировать готовность учащегося к неподготовленному диалогу с носителем языка. Равным образом не разработаны стандартизированные процедуры для оценки способности интерпретировать невербальные средства общения. Указанные аспекты до сих пор не получили удовлетворительного решения в методической литературе [10, с. 45–47].

Аналогичный методологический вопрос возникает в связи с классификацией А.В. Хуторского, разграничивающей ключевой, общепредметный и предметный уровни [12]. Овладение иностранным языком теоретически создаёт предпосылки для становления каждого из них: ученик использует язык в бытовых ситуациях (предметный уровень), осмысливает культурные контексты (общепредметный) и рефлексирует собственную языковую личность (ключевой). Однако на практике трёхуровневая модель оказывается избыточной для диагностических целей. Стандартизированные измерительные процедуры вряд ли позволят зафиксировать сформированность «межкультурной компетенции» как целостного качества. Поэтому в нашем исследовании мы сосредоточиваемся на двух нижних уровнях, а ключевой оставляем в качестве стратегической цели.

Методологическую основу нашего исследования составляют три взаимодополняющих направления, представленные в таблице 3.

Таблица 3
Методологические направления исследования

Направление	Основной принцип	Ключевые авторы
Деятельностное	Обучение как организация активной познавательной деятельности учащихся	Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев
Личностно-ориентированное	Ученик как центральный субъект образовательного процесса	И.С. Якиманская
Компетентностное	Формирование способности действовать в реальных ситуациях	И.А. Зимняя, И.Л. Бим, Е.И. Пассов

Эти три линии тесно взаимосвязаны и дополняют друг друга. Деятельностная даёт практическую опору, личностно-ориентированная – опору на опыт ученика, компетентностная – нацеленность на результат. Их сочетание позволяет выйти за рамки модели, ориентированной исключительно на передачу знаний, которая долго доминировала в советской и постсоветской школе [1; 5; 13].

Из этой установки вытекают новые принципы отбора содержания. Вместо последовательного прохождения тем мы переходим к модулям. Каждый модуль завершается практическим заданием: кейсом, ролевой игрой или проектом. Например, в модуле «Город и транспорт» учащиеся не заучивают названия видов транспорта, а планируют маршрут для иностранного гостя с учётом его интересов и бюджета. Они работают с картами, расписаниями, обсуждают, аргументируют. В этом случае ошибка в роде существительного не фатальна, если цель достигнута.

Новый подход меняет и взгляд на ошибку. В традиционной методике ошибка воспринималась сугубо отрицательно. У нас она индикатор поиска, пробы, гипотезы. Мы не требуем идеального произношения или безупречных конструкций. Важнее, чтобы ученик справился с задачей и не боялся говорить. Это созвучно дескрипторам «могу» из CEFR Companion Volume (2020) [17], где прогресс описывается через конкретные действия.

Изменение отношения к ошибке неизбежно ведёт к пересмотру оценки. Обычный подсчёт ошибок мало что говорит об успешности общения и заставляет учащихся упрощать речь [10]. В таблице 4 мы сопоставляем традиционный и компетентностный подходы к оцениванию.

Таблица 4
Трансформация оценочных процедур

Аспект	Традиционный подход	Компетентностный подход
Цель оценки	Выявление ошибок и пробелов	Анализ коммуникативной успешности
Объект оценки	Количество ошибок	Степень достижения цели
Критерии	Требуют специального разъяснения для учащихся	Известны учащимся заранее
Функция	Контроль	Обратная связь

В компетентностной модели оценка становится диагностической: она показывает прогресс, а не просто фиксирует пробелы. Теоретические основы такой системы заложены Л. Бахманом [14], который рассматривал языковую способность как интегральное качество. На практике этот принцип реализован, например, в экзамене TestDaF [19, с. 5–6], где проверяется умение решать задачи общения, а не воспроизводить правила. Ещё один инструмент – Европейский языковой портфель [7] – позволяет собирать работы учащихся (проекты, тексты, отзывы) и одновременно тренирует навык самооценки.

Однако эти средства не решают всех проблем. Межкультурные и стратегические компетенции трудно измерить [6; 10]. Существует риск свести обучение только лишь тренировкой к тесту. В условиях средней общеобразовательной школы, например, непросто совмещать стандарты с индивидуальными запросами [15, с. 67]. Мы осознаём эти барьеры и предлагаем не одну универсальную методику, а набор гибких приёмов, которые учитель может адаптировать под уровень группы. Такой подход нацелен не на заучивание правил, а на реальное использование языка.

Мы определяем компетентностный подход как целостную стратегию, которая интегрирует достижения отечественной и мировой дидактики. Смысл такой стратегии не в передаче информации, а в создании обучающей среды, где знание становится орудием общения. В нашей работе структура иноязычной коммуникативной компетенции включает пять компонентов: языковой, речевой, социокультурный, компенсаторный и учебно-познавательный. Это предполагает обращение к аутентичным и проблемным текстам; отношение к ошибке как к диагностическому ресурсу; переход к критериально-референтному оцениванию с прозрачными дескрипторами и использование портфеля для развития автономии учащегося.

Поскольку межкультурные и стратегические компетенции до сих пор остаются наименее проработанными, мы считаем необходимым продолжать разработку оценочных средств, которые позволят восполнить этот пробел.

Системное рассмотрение компетентностного подхода через три взаимосвязанных аспекта (целевой, оценочный и дидактический), представленное в таблице 1, позволяет переосмыслить традиционную методику и закладывает основу для разработки диагностических средств, ориентированных на межкультурные и стратегические компетенции.

Литература

1. Арсланова Г.А. Формирование профессиональных компетенций у студентов биологического факультета при изучении английского языка // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 2. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29536 (дата обращения: 06.07.2026).
2. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования / под ред. А.В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. С. 156–163.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. М.: Академия, 2005. 336 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
5. Иванова Н.Н., Клец Т.Е. Модель обучения грамматике английского языка в рамках компетентностного подхода // Психология и педагогика служебной деятельности. 2024. № 1. С. 91–94. DOI: 10.24412/2658-638X-2024-1-91-94.
6. Красильникова Е.В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. Вып. 4 (670). С. 112–120.
7. Мирошникова О.Х. Компетентностный подход и проблематика внедрения технологии языкового портфеля в образовательный процесс // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=19364 (дата обращения: 06.07.2026).
8. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
9. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высшая школа; Амскорт интернэшнл, 1991. 331 с.
10. Таюрская Н.П. Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 12 (54). Ч. 3. С. 44–49.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2010. 48 с.
12. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. М.: Эйдос, 2008. 128 с.
13. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.
14. Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.
15. Buryak N.Y. Competence-Based Approach in the Context of Subject Education // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2022. Vol. 9-2. P. 64–68. DOI: 10.24412/2500-1000-2022-9-2-64-68.
16. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // Applied Linguistics. 1980. Vol. 1. No. 1. P. 1–47.
17. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 280 p. URL: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4.
18. Hymes D.H. On Communicative Competence // Sociolinguistics / ed. by J.B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.
19. TestDaF-Institut. Bewertungskriterien für den Schriftlichen Ausdruck im TestDaF. Hagen: TestDaF-Institut, 2008. 12 S. URL: https://www.testdaf.de (дата обращения: 06.07.2026).

A Competency-Based Approach to Foreign Language Education: From Theory to Practice

Kovalchuk N.V., Manuilova N.S.

Don State Technical University

In this article, we analyse the competence-based approach as a methodological strategy that shapes the direction of language education and examine the structure of foreign language communicative competence. Our theoretical framework draws on the works of both Russian and international scholars. The novelty of our work lies in a comprehensive consideration of three interrelated shifts: the transformation of learning objectives, the updating of assessment procedures, and the rethinking of the didactic status of errors. Furthermore, in this study we substantiate the transition from a deficit-based assessment model to a criterion-referenced system, and we detail practical implementation issues, including the adaptation of teaching materials, a revised approach to error treatment, and the introduction of portfolio-based technologies. We conclude by emphasising the need for further refinement of assessment instruments designed to evaluate intercultural and strategic competences.

Keywords: competence-based approach, communicative competence, FSES, criterion-referenced assessment, language portfolio, activity-based approach, learner-centered education.

References

1. Arslanova G.A. Formirovanie professionalnykh kompetentsiy u studentov biologicheskogo fakulteta pri izuchenii angliyskogo yazyka [Formation of Professional Competencies among Students of the Biological Faculty in Learning English] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya [Modern Problems of Science and Education]. 2020. No. 2. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29536 (accessed: 06.07.2026).
2. Bim I.L. Kompetentnostnyy podkhod k obrazovaniyu i obucheniyu inostrannym yazykam [Competence-Based Approach to Education and Foreign Language Teaching] // Kompetentsii v obrazovanii: opyt proektirovaniya [Competences in Education: Design Experience] / ed. by A.V. Khutorskoy. Moscow: Nauchno-vnedrencheskoye predpriyatiye «INEK», 2007. P. 156–163.
3. Galskova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika [Theory of Foreign Language Teaching. Linguodidactics and Methodology]: textbook. Moscow: Akademiya, 2005. 336 p.
4. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezultata obrazovaniya [Key Competences – a New Paradigm of Educational Outcome] // Vyssheye obrazovaniye segodnya [Higher Education Today]. 2003. No. 5. P. 34–42.
5. Ivanova N.N., Klets T.E. Model obucheniya grammatike angliyskogo yazyka v ramkakh kompetentnostnogo podkhoda [A Model of Teaching English Grammar within the Competence-Based Approach] // Psikhologiya i pedagogika sluzhebnoy deyatelnosti [Psychology and Pedagogy of Service Activities]. 2024. No. 1. P. 91–94. DOI: 10.24412/2658-638X-2024-1-91-94.
6. Krasilnikova E.V. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentsiya v issledovaniyakh otechestvennykh i zarubezhnykh uchenykh [Foreign Language Communicative Competence in the Research of Russian and Foreign Scholars] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta [Bulletin of Moscow State Linguistic University]. 2014. Issue 4 (670). P. 112–120.
7. Miroshnikova O.Kh. Kompetentnostnyy podkhod i problematika vnedreniya tekhnologii yazykovogo portfelya v obrazovatelnyy protsess [Competence-Based Approach and the Problems of Implementing Language Portfolio Technology in the Educational Process] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya [Modern Problems of Science and Education]. 2015. No. 1-1. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=19364 (accessed: 06.07.2026).
8. Passov E.I. Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu [Communicative Method of Teaching Foreign Language Speaking]. Moscow: Prosveshcheniye, 1991. 223 p.
9. Safonova V.V. Sotsiokulturnyy podkhod k obucheniyu inostrannym yazykam [Sociocultural Approach to Foreign Language Teaching]. Moscow: Vysshaya shkola; Amskort interneshnl, 1991. 331 p.
10. Tayurskaya N.P. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentsiya: zarubezhnyy i rossiyskiy opyt [Foreign Language Communicative Competence: Foreign and Russian Experience] // Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki [Philological Sciences. Issues of Theory and Practice]. 2015. No. 12 (54). Part 3. P. 44–49.

Внеурочная деятельность по основам безопасности и защиты Родины как фактор достижения результативности обучения предмету

Корчагина Татьяна Александровна
кандидат биологических наук, доцент кафедры основ безопасности жизнедеятельности и методики обучения биологии, Омский государственный педагогический университет, Liberova@yandex.ru

Внеурочная деятельность понимается сегодня преимущественно как деятельность, организуемая во внеурочное время для удовлетворения потребностей обучающихся в содержательном досуге, их участии в самоуправлении и общественно полезной деятельности. В настоящее время происходит совершенствование внеурочной деятельности. Повысить качество обучения и воспитания можно, умело сочетая работу на уроке с внеурочной деятельностью по предмету. Внеурочная деятельность дает обучающимся возможность развивать свои интересы, расширить кругозор, развивать познавательную самостоятельность. Статья содержит описание педагогических условий и форм организации внеурочной деятельности по основам безопасности и защиты Родины. В работе представлен сценарий тематической экскурсии в музей пожарной охраны (пожарно-техническая выставка) Главного Управления МЧС России по Омской области.

Ключевые слова: образовательный процесс, основы безопасности и защиты Родины, внеурочная деятельность, экскурсия, мотивация.

Введение

Одной из важнейших задач современного образовательного учреждения продолжает оставаться воспитание человека, гражданина, патриота. Поэтому формирование мотивации учения в школьном возрасте можно назвать одной из центральных проблем современной школы. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и развития познавательных интересов, осуществлением в единстве патриотического, духовно-нравственного, экологического, трудового воспитания школьников, формированием у них активной жизненной позиции. Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени обучающихся. В связи с этим возникает необходимость поиска новых подходов, которые позволили бы сделать более эффективным обучение школьников в области безопасного существования в современных условиях. Мотивация безопасной жизнедеятельности заключается в понимании жизненной необходимости и полезности осуществления правильных действий по обеспечению собственной безопасности, безопасности окружающей среды, общества и государства [1]. Приведенные доводы позволяют говорить об актуальности развития мотивационного компонента школьников к обучению в целом и к изучению основ безопасности жизнедеятельности и защиты Родины, в частности.

Под внеурочной деятельностью следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения образовательной программы [4].

Цели внеурочной деятельности по основам безопасности и защиты Родины:

1. Создание условий для развития и воспитания личности обучающихся, обеспечивающих формирование основ гражданской идентичности: чувства сопричастности и гордости за свою Родину, уважения к истории и культуре народа, воспитания нравственности, освоения основных социальных ролей, норм и правил.
2. Создание воспитывающей среды, которая обеспечивает активизацию социальных, интеллектуальных интересов обучающихся в свободное время, развитие здоровой личности со сформированной гражданской ответственностью и правовым самосознанием, подготовленной к жизнедеятельности в новых условиях, способной на социально значимую практическую деятельность [2].

Основные принципы организации внеурочной деятельности по основам безопасности и защиты Родины изображены на рисунке 1 [5].

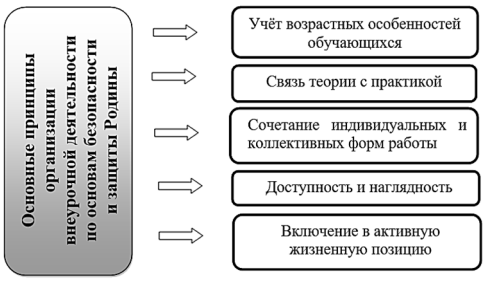


Рисунок – 1. Основные принципы организации внеурочной деятельности по основам безопасности и защиты Родины

Внеурочная деятельность во многом определяется особенностями содержания программы по данному предмету. В содержании внеурочной работы можно выделить два основных направления:

1. Углубление основных вопросов содержания школьного курса, вызывающих большой интерес у школьников, имеющих большое образовательно-воспитательное значение;

2. Формирование умений и навыков исследовательского характера при проведении практических работ, при работе с различными источниками информации в классе, при использовании тренажеров, а также работе с техническими средствами. [4]

Предмет «Основы безопасности и защиты Родины» в школе относится к числу тех предметов, где всегда активно проводится внеурочная работа, спортивные и патриотические мероприятия, просветительские мероприятия, направленные на формирование культуры безопасности и здорового образа жизни. Для оценки эффективности внеурочной деятельности по ОБиЗР можно выделить следующие показатели: повышение качества знаний и умений школьников; интеллектуальный и эмоциональный настрой учащихся; рост самостоятельности школьников во время урочной и домашней работы; формирование умений работы с различными источниками информации; повышение общего уровня культуры школьников [6].

В настоящее время методика учебного процесса по основам безопасности и защиты Родины включает в себя проведение экскурсий в музеи, интересные выставки, военно-патриотические мероприятия, круглые столы для обсуждения актуальных тем безопасности жизнедеятельности. Все это повышает мотивацию к изучению предмета, делая его разносторонним и интересным. Также большой интерес у учащихся вызывают встречи с ветеранами Вооруженных сил РФ, Героями России, работниками военкоматов, органов ГО и ЧС, ФСБ, МВД, ГИБДД, медицины, которые могут рассказать об особенностях военной службы, правилах оказания медицинской помощи и увлекательно преподнесут материал о пожарной безопасности и правилах поведения при пожарах.

Материалы и методы

В ходе работы проводился анализ нормативно-правовой базы и учебно-методических документов (ФГОС, примерные рабочие программы по ОБЗР, локальные акты школы) для обоснования использования экскурсии в образовательном процессе по основам безопасности и защиты Родины. Теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил раскрыть понятие «экскурсия как форма обучения», а также классифицировать экскурсии, что необходимо при выборе определённого типа экскурсии при изучении конкретной темы при решении учебных задач по ОБиЗР. Изучение мотивации обучающихся проводилось по методике И.С. Домбровской.

Результаты

Внеурочная деятельность по основам безопасности и защиты Родины призвана способствовать самосовершенствованию, формированию здорового образа эизни, развитию физических, нравственных, интеллектуальных качеств обучающихся. Формы внеурочной работы могут быть различны в зависимости от количества участвующих и от периодичности проведения занятий. Различают систематическую и эпизодическую внеурочную деятельность по предмету (табл.1).

Таблица 1
Формы внеурочной работы

Систематические формы	Эпизодические формы
Кружки	Олимпиады по ОБиЗР
Факультативы	Тематические недели по предметам
Проведение месячников по обучению населения в области ГО и ЧС	Походы школьников на экскурсии
Конкурсы и викторины по ОБЖ	Участие в акциях
Коллективные тематические просмотры фильмов	Экскурсионные поездки
Неделя безопасности жизнедеятельности	Городские мероприятия, связанные с предметом ОБиЗР
Тематические классные часы	
Разнообразные выставки	
Соревнования, проведение дней здоровья	

Многие эпизодические формы могут превращаться в систематические и наоборот, это зависит от учителя и заинтересованности школьников. Но вследствие масштабности и сложности в подготовке такие формы, как олимпиады, предметные недели, обычно являются разовыми мероприятиями в течение года. Формы внеурочной деятельности находятся в тесной взаимосвязи [4].

Одной из наиболее распространенных форм организации внеурочной деятельности по основам безопасности и защиты Родины являются экскурсии.

Экскурсии - это форма организации учебной работы, при которой обучающиеся выходят на место расположения изучаемых объектов (природы, исторических памятников, производства) для непосредственного ознакомления с ними. Именно экскурсии позволяют объединить учебный процесс в школе с реальной жизнью для непосредственного знакомства учеников с предметами и явлениями естественного окружения. Экскурсии помогают глубже понять теоретические темы (например, правила поведения при ЧС или основы военной подготовки); сформировать уважительное отношение к профессиям, связанным с безопасностью; отработать практические навыки в безопасной среде (например, алгоритм оказания первой помощи при травмах) [2].

На основании Федеральной рабочей программы по основам безопасности и защиты Родины для 8 класса при изучении модуля «Безопасность в быту» на пожарную безопасность отводится 4 часа, что недостаточно для изучения такой объемной темы [6]. Для систематизации знаний о пожарной безопасности может быть рекомендовано проведении экскурсии в пожарную часть или на пожарно-техническую выставку. В неформальной обстановке школьники лучше усваивают, почему возникают пожары, как распознать опасность и как правильно действовать в такой ситуации: как использовать огнетушитель, что делать при задымлении, как организовать эвакуацию. Зачастую, именно такие занятие помогают сформировать у обучающихся ответственное отношение к безопасности и становятся стимулом, чтобы дети сами стали внимательнее и осторожнее. Ниже представлен сценарий экскурсии, направленной на закрепление знаний и отработке навыков по пожарной безопасности.

Сценарий экскурсии в музей пожарной охраны (пожарно-техническая выставка) Главного управления МЧС России по Омской области [7]

Цель экскурсии: познакомить учащихся с музеем МЧС: с историей создания противопожарной службы в области, техникой и инструментарием, которые помогают ликвидировать ЧС;

Задачи экскурсии:

– Познакомить обучающихся, с историей и основными особенностями противопожарной охраны в Омской области;

– Познакомиться с современными средствами пожаротушения и спасения людей в чрезвычайных ситуациях.

Начало экскурсии. Знакомство с залами. Выставка представлена 4 залами: Исторический зал, Зал профилактики, Зал технического оснащения, Зал автоматики. В каждом зале находится большое количество экспонатов, имеется доска почёта, доска с героями «Они сражались». В ходе экскурсии используется показ обучающих фильмов (рис 2.).



Рисунок -2. Экспонаты залов музея.

Исторический зал. 26 марта 1970 года начальником Управления пожарной охраны Омской области было утвержден план - задание на оформление пожарно-технической выставки управления. В историческом зале рассказывают об истории омской пожарной охраны, о причинах пожаров и способах тушения в различные времена, как правильно вызвать пожарную охрану и действовать в случае ЧС. С помощью действующих макетов можно наглядно представить разрушительную силу огня, последствия ЧС (рис.3).

Особое впечатление оказывает интересные исторические экспозиции: макет Омской пожарной каланчи 1995 года, «Пожар на автозаправочной станции», «Пожар в лесной зоне и меры профилактики», «Пожар в боксе автотранспортного предприятия», «Пожар в надворных постройках», макет реального пожара, произошедшего на танкере 1989 году на реке Иртыш. В историческом зале находится каска пожарного

1927 года изготовления, именной пожарный топорик, горн, два уникальных ручных насоса 1910 и 1927 годов выпуска. Также сшиты для выездных мероприятий костюмы и боевая одежда пожарных царской России.



Рисунок -3. Экспонаты исторического зала.

Профилактический зал. В зале профилактики сформированы экспозиции - «Электротехнические приборы», «Бытовые газовые баллоны», «Неосторожное обращение с огнём», «Печи и камины».

Зал технического оснащения. Оборудован экспонат «Автомобиль оперативного реагирования», показана демонстрация костюмов спасателей и знакомство с пожарно-спасательным оборудованием (рис.4).



Рисунок - 4. Экспонаты профилактического зала.

Зал автоматики. Оснащён современными системами оповещения, реагирующими на огонь и дым. Оказывает впечатления и «Современная диорама города Омска». Расположена экспозиция «ЗНАМЯ Главного управления МЧС России по Омской области». В 2018 году экспозиция была дополнена капсулой времени «Спасателям и пожарным будущего» (рис. 5).



Рисунок - 5. Экспонаты зала автоматики. Завершение экскурсии. Рефлексия.



Рисунок - 5. Динамика уровня мотивации обучающихся на этапах эксперимента (по методике Домбровской И.С.)

Для выявления эффективности применения экскурсии на пожарно-техническую выставку как формы внеурочной деятельности по ОБиЗР при изучении модуля «Безопасность в быту» была проведена диагностика уровня мотивации по методике Домбровской И.С. среди обучающихся 8-х классов БОУ г. Омска «Гимназия №85» [3]. В эксперименте принимали участие 22 школьника. Результаты диагностики представлены на рисунке 6.

Из полученных результатов, можно увидеть, что количество школьников с высоким уровнем мотивации к предмету выросло на 10,9%, со средним уровнем - на 5,6%, а количество обучающихся с низким уровнем мотивации к предмету – снизилось на 16,5%.

Проведённая работа показала положительное влияние внеурочной деятельности на развитие мотивации к предмету основ безопасности и защиты Родины, так как разнообразные формы занятий повышают интерес к предмету, процессу обучения в целом, развивают самостоятельность и творчество, повышают показатель успеваемости. Так же, следует отметить, что внеурочная деятельность расширяет общий кругозор, формирует полезные практические навыки и умения.

Выводы

Внеурочная деятельность позволяет в полной мере реализовать требования ФГОС третьего поколения. Образовательные учреждения предоставляют обучающимся возможность выбора широкого спектра занятий, направленных на развитие школьника.

Разработка и применение всё более мощных технологий преобразования стимулируются базовой потребностью человека в безопасности. Поэтому молодёжь необходимо готовить не только к защите себя, но и к предотвращению угроз обществу от собственной жизнедеятельности. Необходимо формирование у учащихся мировоззренческих взглядов, которые позволят им сознательно освоить современную культуру безопасности. Без этого абсолютно невозможен переход общества (как на национальном, так и на глобальном уровнях) к устойчивому развитию.

Способность человека защитить себя формируется на основе обучения и формирования определенного типа сознания, создающего потребность в овладении соответствующими навыками и средствами защиты, а также мотивацию деятельности, направленную на получение дополнительной информации, определение соответствующего выбора в сложившейся ситуации и участия в управлении риском на уровне общества. Формирование такого типа сознания базируется на системе знаний о риске, и, в свою очередь, представляет собой некий фундамент для активных, обдуманных и целенаправленных действий. Таким образом, важнейшая задача в области преподавания основ безопасности и защиты Родины состоит в том, чтобы направить обучающихся на достижение цели гармоничного развития человека в единстве с природой и техносферой для безопасной жизнедеятельности.

Внеурочная деятельность школьников по предмету ОБиЗР способствует повышению мотивационной активности к изучению предмета ОБиЗР и повышает общий уровень культуры безопасности жизнедеятельности школьников.

В настоящее время в связи с резко изменившейся военно-политической обстановкой в мире и в Российской Федерации происходит изменение взглядов на роль и значение гражданской обороны, а также на порядок ее ведения. Поэтому очень важно у подрастающего поколения формировать умения правильно и безопасно вести в сложных, опасных и чрезвычайных ситуациях и проводить мероприятия, связанные с этим.

Реализация требований ФГОС и программ внеурочной деятельности обеспечивает формирование культуры безопасности жизнедеятельности личности, способствует удовлетворению индивидуальных образовательных интересов, потребностей и склонностей школьника, ориентирует на приобретение образовательных результатов.

В процессе внеурочных занятий по основам безопасности и защиты Родины учащиеся развивают интеллектуальные, мыслительные способности, вырабатывают настойчивость и трудолюбие, углубляют свои знания по безопасности жизнедеятельности, развивают интерес к окружающей природно – социальной среде, учатся применять полученные знания на практике и у них формируется научное мировоззрение и формируются качества личности безопасного типа.

Литература

1. Единое содержание общего образования. [Электронный ресурс]: - https://edsoo.ru/?ysclid=lw0iadkafp778255607 (Дата обращения 28.05.26)

2. Мошкин В.Н. Воспитание культуры безопасности школьников. - Барнаул: Издательство БГПУ, 2019. - 318 с.

3. Мотивации учебной деятельности (методика И.С. Домбровской). [Электронный ресурс]: https://studfile.net/preview/11464875/page:9/ (Дата обращения 23.04.26)

4. Основы безопасности жизнедеятельности: методика преподавания предмета. 5-11 классы / В.С. Кузнецов, Г.А. Колодницкий, М.И. Хабнер. – 2 изд. – М: ВАКО, 2021. – 175 с.

5. Основы безопасности и защиты родины: учебное пособие. / И.В. Свитнев, Е.А. Харитонова и др. – М: РУСАЙНС, 2026 -508 с.

6. Федеральная рабочая программа «Основы безопасности и защиты Родины». 8–9 классы. [Электронный ресурс]: - https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_ooo_frp_obzr-8-.pdf?ysclid=mrn701w 85455 4564006 (Дата обращения 05.06.26)

7. Пожарно – техническая выставка Главного управления МЧС России по Омской области [Электронный ресурс]: https://вдпо.рф/museum/65?ysc lid=mrn7lceb0907521949 (Дата обращения 28.06.26)

Extracurricular Activities on the Fundamentals of Homeland Security and Defense as a Factor in Achieving Learning Effectiveness

Korchagina T.A.

Omsk State Pedagogical University

Extracurricular activities are currently understood primarily as those organized outside of class time to meet students' needs for meaningful leisure time, their participation in self-government, and socially useful activities. Currently, extracurricular activities are being improved. The quality of education and development can be improved by skillfully combining lesson work with extracurricular activities related to the subject. Extracurricular activities provide students with the opportunity to develop their interests, broaden their horizons, and develop cognitive independence. This article describes the pedagogical conditions and forms of organizing extracurricular activities on the fundamentals of homeland security and defense. It presents a scenario for a thematic excursion to the Fire Protection Museum (fire-technical exhibition) of the Main Directorate of the Ministry of Emergency Situations of Russia for the Omsk Region.

Keywords: educational process, fundamentals of homeland security and defense, extracurricular activities, excursion, motivation.

References

1. Unified Content of General Education. [Electronic resource]: - https://edsoo.ru/?ysclid=lw0iadkafp778255607 (Accessed 05/28/26)

2. Moshkin V.N. Fostering a Culture of Safety in Schoolchildren. - Barnaul: BSPU Publishing House, 2019. - 318 p.

3. Motivations of Learning Activity (methodology of I.S. Dombrovskaya). [Electronic resource]: https://studfile.net/preview/11464875/page:9/ (Accessed 04/23/26)

4. Fundamentals of Life Safety: Methods of Teaching the Subject. Grades 5-11 / V.S. Kuznetsov, G.A. Kolodnitsky, M.I. Khabner. - 2nd ed. – M: VAKO, 2021. – 175 p.

5. Fundamentals of Security and Defense of the Homeland: a study guide. / I.V. Svitnev, E.A. Kharitonova, et al. – M: RUSAINS, 2026. – 508 p.

6. Federal Work Program "Fundamentals of Security and Defense of the Homeland." Grades 8–9. [Electronic resource]: - https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/07/2025_ooo_frp_obzr-8-.pdf?ysclid=mrn701w 85455 4564006 (Accessed 06/05/26)

7. Fire and technical exhibition of the Main Directorate of the Ministry of Emergency Situations of Russia for the Omsk Region [Electronic resource]: https://вдпо.рф/museum/65?ysc lid=mrn7lceb0907521949 (Accessed 06/28/26)

Педагогические возможности обучения китайской иероглифике в работе с подростками группы риска

Кравец Евгения Дмитриевна
Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС» (НИТУ МИСИС), m2400086@edu.misis.ru

В статье рассматриваются педагогические возможности обучения китайской иероглифике в работе с подростками группы риска – детьми и подростками из неблагополучных семей, с педагогической запущенностью, стойкой учебной неуспеваемостью и трудностями поведения, обучающимися преимущественно в общеобразовательных школах, учреждениях дополнительного образования и социально–реабилитационных центрах. Теоретическим основанием выступают концепция воспитания А.В. Мудрика, дополненная классическими подходами А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Л.С. Выготского и В.А. Сластенина. Предлагается способ, объединяющий изучение графики, каллиграфии и китайских притч; рассматриваются условия ее реализации в школе, учреждениях социально–педагогической поддержки, так же в пенитенциарных учреждениях. Показано, что представленный подход способствует развитию рефлексии, повышению учебной мотивации и коррекции ценностных ориентаций подростков группы риска.

Ключевые слова: подростки группы риска, социально–педагогическая поддержка, трудные подростки, китайская иероглифика, каллиграфия, притча, методы воспитания.

Введение

Проблема воспитания подростков группы риска – детей и подростков, оказавшихся в силу семейных, социальных или личностных обстоятельств в ситуации риска социальной дезадаптации, сохраняет высокую актуальность в отечественной педагогике. Важно подчеркнуть, что подавляющее большинство таких подростков не связаны с системой исполнения наказаний: к группе риска относят детей из неблагополучных и неполных семей, детей, лишенных родительского попечения, подростков с педагогической запущенностью, устойчивой учебной неуспеваемостью, конфликтным поведением в школе и склонностью к уходу из дома [7]. Работа с этой категорией обучающихся ведется прежде всего в общеобразовательной школе, учреждениях дополнительного образования и социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних, и лишь в наиболее тяжелых, предельных случаях – в условиях специальных учебно-воспитательных или пенитенциарных учреждений [8].

Традиционные методы воспитания в работе с данной аудиторией нередко оказываются малоэффективными. Подросток группы риска, как правило, уже накопил опыт учебных неудач и конфликтов со взрослыми, поэтому прямое морализаторство и фронтальные формы работы встречают у него сопротивление, а не отклик [7; 8]. Отсюда – актуальность поиска опосредованных, культурно нагруженных форм педагогического воздействия, обращающихся к личности подростка не через прямое требование, а через совместную деятельность и культуру. Одной из таких форм, как показывает практика, может стать обучение китайской иероглифике.

Ряд особенностей этого материала делает его неожиданно уместным для работы именно с подростками группы риска: предмет полностью нов и потому свободен от ассоциаций со школьной неуспешностью; отдельный иероглиф представляет собой небольшое и конкретное достижение, доступное уже в пределах первого занятия; каллиграфическая практика обладает телесным, саморегулирующим эффектом; письменная традиция Китая связывает знак с нравственным содержанием и открывает доступ к этическим сюжетам культуры через притчу. Каждый из этих механизмов в отдельности уже получил обоснование в литературе: саморегулирующее воздействие каллиграфии [11; 12; 13], притча как средство воспитания эмоциональной сферы личности [16], этимологический и структурный подходы к изучению иероглифов [14; 15]. Однако их объединение в единый процесс работы с подростками группы риска в условиях массовой школы и системы социально-педагогической поддержки, вне привязки к пенитенциарному контексту, ранее последовательно не рассматривалось. Восполнению этого пробела и посвящена настоящая статья.

Теоретические основания исследования

Понятие «подросток группы риска» закрепилось в отечественной социальной педагогике как обозначение более широкой и разнородной категории обучающихся, чем понятия «несовершеннолетний осужденный» или «воспитанник колонии». Л.Я. Олиференко, Т.И. Шульга и И.Ф. Дементьева относят к группе риска детей, чье развитие протекает в неблагоприятных условиях: воспитывающихся в неполных или конфликтных семьях, переживших утрату близких, оставшихся без попечения родителей, а также детей с ограниченными возможностями здоровья и стойкой школьной дезадаптацией [7]. С.А. Беличева в рамках превентивной психологии показывает, что риск социальной дезадаптации формируется задолго до совершения правонарушения – под влиянием десоциализирующих воздействий семьи, школы и неформальной среды сверстников, также своевременная психолого-педагогическая поддержка на этом раннем этапе значительно эффективнее последующей исправительной работы [8]. Л.В. Мардахаев подчеркивает, что «трудновоспитуемость» и «социально–педагогическая запущенность» – это в первую очередь школьные, а не пенитенциарные категории: подавляющее большинство детей группы риска остаются обучающимися обычных школ [9].

Теоретическим основанием исследования выступает концепция воспитания А.В. Мудрика, определяющего его как «относительно осмысленное и целенаправленное взращивание человека» через создание условий для формирования взглядов, убеждений и качеств личности в процессе социализации [1]. Данная концепция дополняется классическими подходами отечественной педагогики и психологии. А.С. Макаренко показал, что ключевым воспитательным механизмом выступают коллективный труд и «оптимистическая гипотеза» – установка на лучшее в каждом воспитаннике [2]. В.А. Сухомлинский обосновал роль эмпатии, красоты и нравственного переживания в формировании личности [3]. Л.С. Выготский рассматривал знак как «психологический инструмент», с помощью которого ребенок организует собственные высшие психические функции, представление, напрямую применимое к письму иероглифа [4]. В.А. Сластенин систематизировал методы воспитания, выделив три группы: методы формирования сознания (рассказ, беседа), методы организации деятельности (упражнение, приучение) и методы стимулирования и мотивации (оценка, поощрение) [5]. Л.И. Божович связывала воспитание с развитием личности как субъекта, способного к саморегуляции и пониманию другого [6].

Психолого–педагогический портрет подростка группы риска, обобщаемый современными исследователями, включает несколько устойчивых характеристик, не зависящих от того, находится ли подросток в закрытом учреждении или продолжает учиться в обычной школе. На уровне эмоционально–волевой сферы – повышенная тревожность в сочетании со сниженным контролем эмоциональных реакций и склонностью к аффективным вспышкам [10]. На уровне ценностно-мотивационной сферы – слабая и неустойчивая учебная мотивация, накопленный опыт учебных неудач, стремление избежать очередной оценки собственной несостоятельности [11]. На уровне когнитивной сферы – фрагментарное, «клиповое» восприятие информации: неспособность к длительному сосредоточению, потребность в частой смене видов деятельности [11]. Любая педагогическая методика, адресованная данной аудитории – будь то в рамках школьного факультатива, кружка дополнительного образования или социально-реабилитационного центра, – должна учитывать эти особенности: опираться на наглядность и эмоциональную вовлеченность, обеспечивать ситуацию успеха с первых же занятий, избегать прямого морализаторства и выстраивать материал небольшими шагами при постоянной обратной связи.

Именно этим требованиям, согласно исследованию, отвечает китайская иероглифика, взятая в единстве трех уровней – графики, каллиграфии и притчи. Каллиграфическая практика подробно изучена как инструмент саморегуляции и арт-терапии, снижающий тревожность и агрессию и формирующий усидчивость и самоконтроль [12]. Международные исследования Х. Као трактуют каллиграфическое письмо как поведенческую терапию, сопровождающуюся физиологическим замедлением и ростом устойчивости внимания [13], сопоставимую по антистрессовому эффекту с медитацией [12]. Структурный и этимологический подходы к изучению иероглифов [14; 15] позволяют представить каждый знак не как произвольный набор черт, а как осмысленную историю, что повышает устойчивость интереса подростков к материалу. Наконец, притча выступает опосредованным методом формирования сознания: поскольку мораль воплощена в повествовании, а не сформулирована как прямое правило, слушатель приходит к выводу самостоятельно и не переживает его как принуждение [16] – решающее преимущество в работе с подростками, у которых прямое назидание вызывает защитную реакцию.

Цель исследования

Целью настоящего исследования являются теоретическое обоснование педагогических возможностей обучения китайской иероглифике как средства воспитания подростков группы риска и определение условий реализации соответствующей методики в условиях массовой школы и учреждений социально-педагогической поддержки. Для достижения цели решались следующие задачи: раскрыть содержание понятия «подросток группы риска» вне его отождествления с понятием «несовершеннолетний осужденный»; обобщить теоретические основания применения графики, каллиграфии и притчи в воспитательной работе с данной аудиторией; разработать методику, объединяющую эти три уровня и пригодную для использования педагогом и социальным педагогом в условиях открытого образовательного пространства; охарактеризовать наблюдаемые эффекты ее применения, включая единичный опыт использования в предельно закрытых институциональных условиях.

Методика и организация исследования

Методологическую основу работы составили анализ психолого-педагогической и методической литературы, посвященной понятиям «группа риска» и «воспитание», а также обобщение практического опыта применения методики обучения китайской иероглифике. Поскольку подростки группы риска – категория, объединяющая прежде всего обучающихся общеобразовательных школ с трудностями поведения и обучения, воспитанников учреждений дополнительного образования и социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних, предлагаемая методика с самого начала проектировалась как рассчитанная на открытые педагогические условия: школьный факультатив, кружок дополнительного образования, программу социально-педагогического сопровождения. Именно в такой обстановке – без ограничений режимного учреждения – процесс может применяться в полном объеме: с использованием групповых и парных форм работы, с привлечением семьи и с более продолжительным, чем пятинедельный, циклом занятий.

Предложенный процесс строится на последовательном освоении трех уровней: графики (система восьми базовых черт и порядок их написания), каллиграфии как эстетической и психорегулирующей практики и притчи как опосредованного инструмента ценностного воспитания. Эти уровни соответствуют трем группам методов воспитания по В.А. Сластенину: организации деятельности (письмо иероглифов), упражнению и приучению (каллиграфические упражнения) и формированию сознания через убеждение (притча) [5].

Для каждого занятия отбирались иероглиф и соответствующая ему притча так, чтобы графическая форма знака, его этимология и сюжет сходились на единой ценностной теме, значимой именно для подростков группы риска в их повседневном школьном и семейном опыте: дружба и умение выбирать окружение, зависть, упорство и связь усилия с результатом, удача и труд, широта мышления. Соответствие между иероглифами, притчами и воспитательным фокусом обобщено в таблице 1.

Таблица 1
Тематическая структура курса занятий

№	Иероглиф (пиньинь) – значение	Притча и её тема	Целевая ценность и качество
1	友 (yǒu) – друг, дружба	Притча об истинной и ложной дружбе	Верность и доверие; ценность подлинной дружбы, умение выбирать окружение
2	妒 (dù) – зависть	Притча о зависти и о вреде, который она наносит завистнику	Осознание зависти; доброжелательность и свобода от сравнения с другими
3	恒 (héng) – постоянство, упорство	Притча об упорстве в достижении цели	Настойчивость; связь усилия и результата, значимая при слабой учебной мотивации
4	福 (fú) – удача, счастье	«Старик с границы теряет коня» (塞翁失马)	Спокойствие перед лицом удачи и неудачи; более широкий взгляд на события
5	心 (xīn) – сердце, разум	Притча о широте мышления и внутреннем изменении	Рефлексия и открытость; идея о том, что изменение начинается изнутри

Структура занятия сохранялась неизменной: разминка, чтение и обсуждение притчи, введение иероглифа через этимологию, совместное и самостоятельное написание знака, заключительная рефлексия. Ключевым методическим принципом являлось полное исключение прямого морализаторства: ценностное содержание вводилось исключительно опосредованно – через сюжет притчи и символику иероглифа, что соответствует положению А.В. Мудрика о том, что метод убеждения наиболее эффективен, когда реализуется не директивно, а через «опыт соучастия» [1].

Помимо основного варианта реализации в открытых образовательных условиях, отдельные элементы методики были в ограниченном объеме апробированы и в предельно закрытой институциональной

среде – в рамках краткого курса из пяти занятий с группой несовершеннолетних осужденных женского пола в воспитательной колонии. Этот опыт рассматривается в настоящей статье не как основной, а как крайний случай, позволяющий судить о нижней границе применимости методики: если предлагаемый подход дает результат даже в условиях максимальных институциональных ограничений, есть основания полагать его тем более работоспособным в более благоприятных условиях школы и учреждений дополнительного образования, где у педагога есть больше времени, свободы форм работы и возможностей вовлечения семьи.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ теоретических источников и обобщение практического опыта применения методики позволяют охарактеризовать несколько взаимодополняющих механизмов ее воспитательного воздействия.

Во-первых, каллиграфия предоставляет соматический канал саморегуляции: ритмичное, требующее контроля силы нажима движение кистью снижает уровень эмоционального напряжения, что особенно значимо для подростков с повышенной тревожностью и слабым самоконтролем [12; 13]. Во-вторых, притча и связанная с ней символика знака образуют опосредованный канал ценностного воздействия, позволяющий подростку прийти к нравственному выводу самостоятельно, минуя защитную реакцию на прямое поучение [1; 16]. В-третьих, сам иероглиф как небольшое, но конкретное и зримое достижение обеспечивает подростку группы риска повторяющийся опыт учебного успеха – то, чего ему, как правило, недостает после долгой череды школьных неудач, – что соответствует «оптимистической гипотезе» А.С. Макаренко [2].

В единичном опыте применения курса в воспитательной колонии – крайнем по степени институциональной закрытости случае – уже после пяти занятий были отмечены рост рефлексивной активности подростков, их готовность обсуждать собственный жизненный опыт через призму притчи и повышение учебной мотивации. Показательно, что ни один из перечисленных выше механизмов – соматическая саморегуляция через каллиграфию, опосредованное ценностное воздействие через притчу, накопление опыта успеха через письмо иероглифов – не связан специфически с фактом лишения свободы. Это позволяет с достаточным основанием ожидать не менее выраженного эффекта в условиях, где педагогическое взаимодействие менее ограничено: на школьном факультативе, в кружке дополнительного образования или в рамках программы социально–педагогического сопровождения ребенка группы риска в семье [7; 8].

Для подростков группы риска, обучающихся в общеобразовательной школе, дополнительным преимуществом методики выступает ее интегрируемость в существующие форматы работы: факультативные и кружковые занятия, программы внеурочной деятельности, индивидуальные и групповые консультации социального педагога и психолога. В отличие от разовых профилактических бесед, курс из серии регулярных занятий позволяет выстроить с подростком длительные доверительные отношения, что, согласно С.А. Беличевой, является ключевым условием эффективной психолого–педагогической поддержки детей группы риска [8]. Кроме того, работа в открытых условиях позволяет, в отличие от режимного учреждения, включать в процесс семью подростка – начиная с простого совместного просмотра написанных дома иероглифов, – что способствует восстановлению или укреплению детско–родительского контакта, ослабленного у значительной части подростков группы риска [9].

Вместе с тем полученные наблюдения требуют осторожной интерпретации. Устойчивые количественные данные об эффективности методики получены пока только для единичного, институционально предельного случая ее применения и качественными методами; систематическая апробация в условиях массовой школы и учреждений дополнительного образования еще предстоит. Кроме того, категория «подросток группы риска» внутренне неоднородна, и эффективность методики может существенно различаться в зависимости от конкретного профиля трудностей – академических, поведенческих, эмоциональных или семейных. Более строгая проверка предполагала бы контролируемое сравнительное исследование в нескольких школах и центрах дополнительного образования, с измерением учебной мотивации, тревожности и показателей саморегуляции до и после курса, а также с более длительным наблюдением за участниками.

Выводы

1. Обучение китайской иероглифике обладает выраженным педагогическим потенциалом в работе с подростками группы риска – категорией, подавляющее большинство представителей которой обучается в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования, а не в закрытых пенитенциарных учреждениях.

2. Процесс, объединяющий графику, каллиграфию и притчу, соответствует ключевым принципам социально–педагогической поддержки данной аудитории: опора на наглядность и эмоциональную вовлеченность, обеспечение ситуации успеха, отказ от прямого морализаторства, возможность включения семьи в воспитательный процесс.

3. Механизмы воспитательного воздействия методики – соматическая саморегуляция через каллиграфию, опосредованное ценностное воздействие через притчу, накопление опыта успеха через письмо иероглифов не связаны специфически с условиями пенитенциарного учреждения, что делает методику применимой прежде всего в условиях открытого образовательного пространства.

4. Единичный опыт применения курса в предельно закрытой институциональной среде – воспитательной колонии – показал позитивные изменения уже после пяти занятий, что при менее жестких институциональных ограничениях школы и учреждений дополнительного образования позволяет ожидать не меньшего эффекта.

5. Дальнейшая работа требует систематической апробации методики в условиях массовой школы и учреждений дополнительного образования на выборках, дифференцированных по профилю трудностей подростков группы риска, с использованием контролируемого дизайна и стандартизированных измерений учебной мотивации, тревожности и саморегуляции.

Литература

1. Мудрик А.В. Воспитание: явление, институт, понятие // Современные проблемы воспитания. – М., 2008. – С. 5–18.

2. Макаренко А.С. Книга для родителей. – М.: Просвещение, 1988.

3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 1977.

4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.

5. Сластенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

7. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально–педагогическая поддержка детей группы риска: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с.

8. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Социальное здоровье России, 1994. – 224 с.

9. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с.

10. Меньшикова Т.И. Специфика агрессивного поведения подростков // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2017. – № 1. – С. 112–117.

11. Ахметзянова А.И., Кедрова И.А., Рудакова Е.В. Психологические особенности личности подростков, детерминирующие их девиантное поведение // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 5. – С. 172–176.

12. Завьялова Н.А. Китайская каллиграфия как инструмент саморегуляции и арт–терапии // Вестник Вятского государственного университета. – 2021. – № 3. – С. 119–127.

13. Kao H.S.R. Shufa: Chinese calligraphic handwriting (CCH) for health and behavioural therapy // International Journal of Psychology. – 2006. – Vol. 41, No. 4. – Pp. 282–286.

14. Кондрашевский А.Ф. Практический курс китайского языка. Пособие по иероглифике: в 2 ч. – 12–е изд., испр. – М.: Восточная книга, 2018. – 352 с.

15. Петрова М.Г., Се Б. Этимологический метод обучения китайскому языку // KANT. – 2024. – № 1 (50). – С. 284–290.

16. Тюрина Л.А. Прием притчи как интерактивный метод научения и воспитания эмоциональной сферы личности на уроках ОБЖ // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 2. – С. 174–178.

17. Никулина Т.В. Индивидуальный подход в воспитании трудных школьников // Научно–методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 3391–3395.

18. Вартанян А.С., Куриленко Н.Н. Специфика организации досуговой деятельности с трудновоспитуемыми подростками // Северный регион: наука, образование, культура. – 2024. – Т. 25, № 1. – С. 8–14.

Pedagogical possibilities of teaching chinese characters in working with at–risk adolescents

Kravets E.D.

National University of Science and Technology MISIS" (NUST MISIS)

The article examines the pedagogical possibilities of teaching Chinese characters in working with at–risk adolescents – children and adolescents from disadvantaged families, with pedagogical neglect, persistent academic failure and behavioral difficulties, who study mainly in general education schools, institutions of additional education and social rehabilitation centers. The theoretical basis is the concept of education by A.V. Mudrik, supplemented by the classical approaches of A.S. Makarenko, V.A. Sukhomlinsky, L.S. Vygotsky and V.A. Slastenin. A method is proposed that combines the study of graphics, calligraphy and Chinese proverbs; the conditions for its implementation in schools, social and pedagogical support institutions, as well as in penitentiary institutions are considered. It is shown that the presented approach promotes the development of reflection, increases educational motivation and corrects the value orientations of adolescents at risk.

Keywords: at–risk adolescents, socio–pedagogical support, difficult adolescents, Chinese characters, calligraphy, parable, methods of upbringing.

References

1. Mudrik, A.V. Education: Phenomenon, Institution, Concept // Contemporary Issues in Education. – Moscow, 2008. – Pp. 5–18.
2. Makarenko, A.S. A Book for Parents. – Moscow: Prosveshchenie, 1988.
3. Sukhomlinsky, V.A. I Give My Heart to Children. – Kyiv: Radianska Shkola, 1977.
4. Vygotsky, L.S. Educational Psychology. – Moscow: Pedagogika, 1991.
5. Slastenin, V.A., et al. Pedagogy: A Textbook for Students of Higher Pedagogical Educational Institutions / Edited by V.A. Slastenin. – Moscow: Akademiya, 2002. – 576 pp.
6. Bozhovich, L.I. The Personality and Its Formation in Childhood. – Moscow: Prosveshchenie, 1968. – 464 pp.
7. Oliferenko, L.Ya., Shulga, T.I., and Dementieva, I.F. Socio–Pedagogical Support for At–Risk Children: A Textbook for Students of Higher Pedagogical Educational Institutions. – Moscow: Akademiya, 2002. – 256 pp.
8. Belicheva, S.A. Foundations of Preventive Psychology. – Moscow: Sotsialnoe Zdorovye Rossii, 1994. – 224 pp.
9. Mardakhaev, L.V. Social Pedagogy: A Textbook. – Moscow: Gardariki, 2005. – 269 pp.
10. Menshikova, T.I. Specifics of Aggressive Behaviour in Adolescents // Bulletin of the Taganrog Institute named after A.P. Chekhov. – 2017. – No. 1. – Pp. 112–117.
11. Akhmetzyanova, A.I., Kedrova, I.A., Rudakova, E.V. Psychological Characteristics of Adolescents' Personality Determining Their Deviant Behaviour // Kazan Pedagogical Journal. – 2016. – No. 5. – Pp. 172–176.
12. Zavyalova, N.A. Chinese Calligraphy as a Tool for Self–Regulation and Art Therapy // Bulletin of Vyatka State University. – 2021. – No. 3. – Pp. 119–127.
13. Kao, H.S.R. Shufa: Chinese Calligraphic Handwriting (CCH) for Health and Behavioural Therapy // International Journal of Psychology. – 2006. – Vol. 41, No. 4. – Pp. 282–286.
14. Kondrashevsky, A.F. Practical Course in Chinese. A Guide to Chinese Characters: in 2 parts. – 12th ed., rev. – Moscow: Vostochnaya Kniga, 2018. – 352 pp.
15. Petrova, M.G., and Se, B. The Etymological Method of Teaching Chinese // KANT. – 2024. – No. 1 (50). – Pp. 284–290.
16. Tyurina, L.A. The Use of Parables as an Interactive Method for Teaching and Developing the Emotional Sphere of the Personality in Life Safety Classes // Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. – 2018. – No. 2. – Pp. 174–178.
17. Nikulina, T.V. An Individual Approach to the Upbringing of Difficult Schoolchildren // Scientific–Methodological Electronic Journal "Koncept". – 2016. – Vol. 11. – Pp. 3391–3395.
18. Vartanyan, A.S., and Kurilenko, N.N. Specifics of Organizing Leisure Activities with Difficult–to–Educate Adolescents // Northern Region: Science, Education, Culture. – 2024. – Vol. 25, No. 1. – Pp. 8–14.

Системно-деятельностный подход в обучении иностранному языку в медицинском колледже: роль наставничества в формировании профессиональных компетенций

Крамарова Елена Игоревна,
соискатель кафедры психологии и педагогики Таджикского педагогического института, dardanellia@yandex.ru

В условиях трансформации медицинского образования, ориентированного на формирование профессиональных компетенций, владение иностранным языком становится неотъемлемым элементом квалификации специалиста. Это обусловлено цифровизацией медицины и глобализацией профессионального сообщества. Тем не менее, в системе среднего профессионального образования (СПО) сохраняется противоречие: несмотря на острую необходимость в кадрах, способных работать с международными протоколами и высокотехнологичным оборудованием, уровень языковой подготовки остается низким. Основной причиной низкой академической мотивации студентов является отсутствие понимания прикладной значимости иностранного языка в их будущей клинической практике.

В работе анализируются возможности внедрения системно-деятельностного подхода в практику наставничества при преподавании иностранных языков в медицинских колледжах.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, наставничество, иностранный язык, медицинский колледж, среднее профессиональное образование, профессиональная коммуникация, квазипрофессиональная деятельность.

Введение

ФГОС СПО по направлениям «Фармация» и «Сестринское дело» устанавливает требование к владению иностранным языком в профессиональной сфере [7]. Тем не менее, дефицит учебного времени (1–2 часа в неделю) препятствует полноценному формированию иноязычной коммуникативной компетенции в рамках колледжа. Для преодоления этого противоречия требуется пересмотр методологии обучения. Оптимальным решением представляется внедрение наставничества, базирующегося на системно-деятельностном подходе (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.) [3, 6].

В отличие от традиционной трансляционной модели, данный подход предполагает, что студент не пассивно усваивает материал, а активно преобразует его в процессе деятельности. В контексте медицинского образования это означает переход от заучивания терминологии к решению профессиональных коммуникативных задач, имитирующих реальные клинические ситуации.

В рамках данного исследования под системно-деятельностным наставничеством подразумевается структурированная педагогическая модель взаимодействия между наставником и обучающимся. Ключевой особенностью подхода является освоение иностранного языка не через академическое изучение теории, а посредством решения профессиональных задач в условиях симулированной клинической среды [1]. Процесс обучения смещает фокус с трансляции лингвистических знаний на интерпретацию смыслов в рамках медицинского дискурса. Данная система базируется на четырех взаимосвязанных компонентах: мотивационном (осознание целей коммуникации), когнитивном (владение профессиональной терминологией), операционно-деятельностном (практические навыки работы с информацией) и рефлексивном (осмысление коммуникативных промахов как части врачебной практики).

Исследование нацелено на разработку модели наставничества, в рамках которой иностранный язык трансформируется из академической дисциплины в прикладной инструмент профессиональной деятельности и мышления будущего медика.

Методы исследования. Теоретико-методологический фундамент исследования составили фундаментальные труды в области деятельностного подхода (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн) и концепция поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин). Кроме того, работа опирается на теорию контекстного обучения (А. А. Вербицкий), современные методики преподавания иностранных языков в системе среднего профессионального образования, а также на актуальную нормативно-правовую базу, регламентирующую наставничество в образовательной среде.

Эмпирическая часть работы основывалась на методе включенного наблюдения и обобщении педагогического опыта внедрения наставнических пар в группах студентов 2–3 курсов медицинского колледжа. Методы включали системный анализ структуры речевой деятельности, педагогическое моделирование ситуаций «У постели больного», а также рефлексивный анализ продуктов деятельности обучающихся (диалогов, переводов, заполнения сестринской документации на английском языке).

Результаты исследования. В данном разделе представлены результаты анализа, посвященного трансформации концепции наставничества.

Внедрение модели наставничества «студент-студент» в контексте деятельностного подхода позволяет трансформировать традиционную образовательную парадигму, где роль модератора закреплена исключительно за преподавателем. В условиях медицинского колледжа привлечение к обучению старшекурсников или академически успешных студентов оказывается высокоэффективным. Данная практика опирается на теорию «зоны ближайшего развития» Л.С. Выготского: более подготовленный сокурсник выполняет функцию фасилитатора, обес-

печивая переход наставляемого от выполнения заданий с внешней поддержкой к автономной профессиональной деятельности. Реализация деятельностного подхода в такой диаде осуществляется посредством медицинских кейс-технологий, где наставник координирует процесс, формулируя клинические задачи на английском языке, предоставляя алгоритмы действий и стимулируя коммуникативную активность подопечного.

Алгоритм взаимодействия наставника и подопечного:

1. **Формирование мотивации:** Наставник помогает подопечному осознать практическую значимость знаний. Когда необходимость владения профессиональной лексикой становится условием успешного выполнения задачи (например, приема пациента), внешняя мотивация (получение оценки) сменяется внутренней — стремлением оказать качественную помощь [5].
2. **Отработка навыков:** на этом этапе используются реальные медицинские документы (Nursing Assessment Form). Наставник не просто указывает на ошибки, а выстраивает алгоритм действий. Опираясь на теорию П.Я. Гальперина, обучение строится через материальное действие: подопечный проговаривает процесс (например, измерение давления) на английском языке, связывая теорию с практикой [4].
3. **Контроль и рефлексия:** Проверка знаний происходит в формате ролевой игры. Наставник имитирует клиническую ситуацию, требующую от подопечного не механического перевода, а профессиональной реакции. Оценка результата происходит через «логику ситуации»: если подопечный не понимает жалобу пациента, «пациент» (наставник) демонстрирует негативные последствия. Это позволяет осознать ошибку как профессиональный промах, а не как лингвистическую неточность.

Введение А.А. Вербицким концепта «квазипрофессиональной деятельности» позволило преодолеть разрыв между академическим обучением и реальной практикой [2]. В контексте нашего исследования системно-деятельностное наставничество трансформирует учебный процесс студента-медика, переводя его из пассивной плоскости в активную. Если традиционное преподавание иностранных языков зачастую носило абстрактный характер (работа с общими текстами, заучивание топиков), не способствуя развитию клинического мышления, то предлагаемый нами подход предполагает вовлечение наставнической пары в решение прикладных профессиональных задач. В такой модели иностранный язык перестает быть самоцелью и становится неотъемлемым инструментом профессиональной коммуникации [7].

Рассмотрим это на примере темы «First aid»:

- **Традиционный (знаниевый) подход:** фокус на теории — заучивание профильной лексики (например, *fracture, wound, bone, splint*) и перевод тематических текстов.
- **Деятельностное наставничество:** обучение через практику. Моделируется ситуация «ЧП в холле колледжа», где наставник — студент старшего курса, а студент 1 курса — его ассистент. На английском языке дается вводная: *«The patient is unconscious, breathing is shallow, there is arterial bleeding from the wright leg. What are your actions?»*. Задача студента — выполнить осмотр по протоколу DRABC, сопровождая каждое действие комментариями на английском. Здесь язык становится инструментом профессиональной коммуникации, а не просто предметом изучения. Системность обучения достигается за счет интеграции мануальных навыков и речи: наложение жгута неразрывно связано с проговариванием алгоритма его применения на иностранном языке.

Предложенная методика нивелирует негативные эффекты "клипового мышления" у обучающихся. Эмпирические данные подтверждают, что поддержание когнитивной вовлеченности представителей цифрового поколения требует создания интерактивной образовательной среды. Использование симуляционного приложения "Medical English" в формате “peer-to-peer” обучения трансформирует образовательный процесс: геймификация смещает фокус мотивации с внешней (избегание академической неуспеваемости) на внутреннюю, профессионально ориентированную деятельность по спасению виртуального пациента.

В медицинской практике дефекты коммуникации несут прямую угрозу благополучию пациента, что обуславливает необходимость интеграции рефлексивных практик в процесс наставничества. В рамках системно-деятельностного подхода акцент смещается с лингвистической корректности высказываний на оценку их прагматического эффекта: наставляемый должен критически осмысливать не грамматические конструкции, а реальное влияние своих слов на состояние и поведение пациента [9].

В рамках менторской поддержки наставник сопровождает процесс формирования портфолио клинико-коммуникативных кейсов. В него включаются примеры анализа профессиональных ошибок, например: «При сборе анамнеза» дословный перевод вопроса - "Do you have a stool?" вызвал негативную реакцию пациента. Решение: использование корректного термина "bowel movement". Подобная рефлексия способствует становлению профессиональной идентичности: обучающийся перестает воспринимать себя как студента и начинает осознавать язык как полноценный рабочий инструмент, сопоставимый по значимости с медицинским оборудованием.

В традиционной педагогике наставник часто подавляет авторитетом. В условиях деятельностного подхода наставник, особенно равный по статусу (peer-to-peer), сам находится в процессе развития. Обсуждая с наставляемым содержание «Nurse call systems» или особенности заполнения карты экстренного извещения, наставник углубляет собственную языковую компетенцию. Таким образом, создается саморазвивающаяся система, где оба участника включены в непрерывную образовательную деятельность.

Что касается практической имплементации в условиях ограниченной языковой среды, то внедрение информационных систем и цифровых инструментов является ключевым катализатором данной модели. Цифровизация наставничества в медколледже позволяет преодолеть нехватку языковой практики. Использование синхронных переводчиков, однако, не отменяет необходимость мыслить на языке, но помогает снять тревожность.

Внедрение системно-деятельностного подхода осуществляется посредством интеграции цифровой платформы “Moodle” и специализированных медицинских симуляторов. Роль наставника заключается в сопровождении обучающихся в рамках модели «виртуальной клиники», где взаимодействие с ботами-пациентами происходит исключительно на английском языке. В отличие от стандартного тестирования, данный формат предполагает сценарную вариативность: боты реагируют на ошибки или неверные действия пользователя ухудшением «состояния здоровья» или проявлением агрессии. Подобная практика развивает стрессоустойчивость и профессиональные коммуникативные навыки на иностранном языке в условиях, максимально приближенных к реальным. Такой синтез IT-технологий и менторства позволяет значительно повысить отдачу от инвестиций в развитие кадрового ресурса медицинской отрасли.

Вложение ресурсов в кадровый потенциал здравоохранения требует трансформации подходов к обучению иностранным языкам в медицинских колледжах [7]. Внедрение системно-деятельностной модели наставничества позволяет отойти от пассивной передачи знаний к имитации профессиональной среды. Результаты исследования доказывают, что приоритетом такого обучения становится не накопление лексического запаса, а развитие навыков, необходимых для эффективной коммуникации в медицинской практике.

Предложенная методика меняет вектор учебной мотивации будущих медиков: студент переходит из пассивной роли обучающегося в активную позицию профессионала, для которого иностранный язык выступает инструментом практической деятельности [1]. Высокая результативность моделей взаимодействия «студент-студент» и «преподаватель-студент» обеспечивается внедрением квазипрофессиональных клинических кейсов, объединяющих речевую активность с отработкой мануальных навыков и развитием клинического мышления. В перспективе планируется создание цифровых симуляторов и системы оценки коммуникативных компетенций, адаптированной под стандарты «WorldSkills Russia» (компетенция «Медицинский и социальный уход»)

Обсуждение. Ключевым итогом исследования стало доказательство результативности модели наставничества «студент-студент», выстроенной на принципах деятельностного подхода. Привлечение более опытных учащихся в качестве фасилитаторов способствует преодолению языкового барьера и обеспечивает эффективное продвижение

обучающегося из зоны актуального развития в зону ближайшего развития (по Л.С. Выготскому) через постепенное усложнение профессиональных задач. Опытным путем подтверждено, что использование медицинских кейсов и симуляция клинических ситуаций в рамках тандема «наставник-подопечный» позволяют трансформировать иностранный язык из теоретического предмета в реальный инструмент профессиональной коммуникации и мышления.

Заключение

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что системно-деятельностный подход эффективен в решении фундаментальной проблемы медицинского колледжа — диссонанса между необходимостью практического владения иностранным языком и слабой мотивацией обучающихся, не осознающих значимость предмета. Полученные данные подтверждают кризис традиционной трансляционной методики и обосновывают переход к модели, где иностранный язык трансформируется из самоцели в инструмент профессиональной деятельности.

Литература

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
2. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39–46.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. – М.: Высшая школа, 2002. – 400 с.
5. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессионального самоопределения в современном мире. – М.: Юрайт, 2019. – 356 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
7. Приказ Министерства просвещения РФ от 25.11.2022 г. № 1028 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 34.02.01 Сестринское дело».
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.

System-activity approach in teaching a foreign language in a medical college: the role of mentoring in the formation of professional competencies

Kramarova E.I.

Tajik Pedagogical Institute

In the context of the ongoing transformation of medical education aimed at fostering professional competencies, proficiency in a foreign language has become an integral component of a specialist's qualification. This imperative is driven by the digitalization of healthcare and the globalization of the professional community. However, within the system of secondary vocational education (SVE), a persistent contradiction remains: despite the critical demand for personnel capable of operating with international protocols and high-tech equipment, the actual level of language training continues to be suboptimal. The primary factor underlying students' low academic motivation is their insufficient awareness of the applied relevance of a foreign language to their future clinical practice. This study examines the potential of integrating the system-activity approach into mentoring practices within foreign language instruction at medical colleges.

Keywords**:** system-activity approach, mentoring, foreign language, medical college, secondary vocational education, professional communication, quasi-professional activity.

References

1. Asmolov, A.G. (2009). System-Activity Approach to the Development of New Generation Standards. *Pedagogika*, No. 4, pp. 18–22.
2. Verbitsky, A.A. (2006). Contextual Learning in the Competence-Based Approach. *Higher Education in Russia*, No. 11, pp. 39–46.
3. Vygotsky, L.S. (1999). *Thinking and Speech*. Moscow: Labyrinth, 352 p.
4. Galperin, P.Ya. (2002). *Lectures on Psychology*. Moscow: Vysshaya Shkola, 400 p.
5. Zeer, E.F., & Symanyuk, E.E. (2019). *Psychology of Professional Self-Determination in the Modern World*. Moscow: Yurayt, 356 p.
6. Leontiev, A.N. (2005). *Activity, Consciousness, Personality*. Moscow: Smysl, Akademiya, 352 p.
7. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 1028 dated November 25, 2022 "On Approval of the Federal State Educational Standard for Secondary Vocational Education in Specialty 34.02.01 Nursing".
8. Rubinstein, S.L. (2000). *Fundamentals of General Psychology*. St. Petersburg: Piter, 712 p.

Организация лабораторного практикума на уроках биологии при изучении сенсорных систем

Кропова Юлия Геннадьевна
к. биол. н, доцент, Московский городской педагогический университет, Kropova.j@mgpu.ru,

Саньков Даниил Дмитриевич
студент, Московский городской педагогический университет, SankovDD@mgpu.ru

В работе рассмотрены примеры организации и проведения лабораторного практикума по изучению сенсорных систем человека. Показаны примеры работ, которые позволят обучающимся изучить чувствительность слухового и зрительного анализаторов. Также показаны примеры организации практического изучения работы органов обоняния и вкуса, которым, как правило, в школьном курсе биологии уделяется недостаточно внимания. Опыт апробации лабораторного практикума показывает повышение не только познавательного интереса у обучающихся, но и мотивации к изучению биологии, а также способствует профессиональной ориентации.

Ключевые слова: лабораторный практикум, сенсорные системы, сила обоняния, зрительные и слуховые иллюзии.

Практические занятия по биологии играют ключевую роль в профильном обучении, они способствуют углубленному пониманию предмета, развитию необходимых практических навыков у обучающихся, стимулируют интерес к науке, а также способствуют развитию гибких навыков (умение работать в команде, критическое мышление).

Организация лабораторного практикума способствует формированию у обучающихся навыков научного мышления, включая умение формулировать гипотезы, проводить эксперименты, собирать и анализировать данные, делать выводы и обобщать результаты. Эти навыки важны не только в биологии, но и в других научных дисциплинах.

В рамках практикумов учащиеся знакомятся с современным оборудованием и технологиями, это позволяет им получить навыки, которые будут полезны в их будущей профессии, а также помогает быть в курсе последних достижений науки.

В рамках школьного раздела «Человек и его здоровье» изучается строение зрительного и слухового анализатора достаточно подробно, а вкусовой и обонятельный анализатор, а также вестибулярный аппарат и мышечное чувство изучаются достаточно кратко и поверхностно. При этом часы на лабораторные и практические занятия не предусмотрены вовсе. Однако проведение экспериментального исследования чувствительности сенсорных систем весьма интересно и несложно с точки зрения организации.

Обучение в классах с углубленным изучением естественнонаучных предметов (например проект естественнонаучная вертикаль) предполагает освоение расширенного содержания биологии и химии с учетом направленности образовательной программы на знакомство обучающихся с естественными науками, а также освоение практико-ориентированных курсов по выбору и прикладных курсов внеурочной деятельности, связанных с современными направлениями естественных наук. Количество часов учебных занятий в неделю по биологии составляет три часа для девятого класса. Также в учебный план обязательно включаются элективные курсы, которые организуются школой и партнерами проекта, осуществляющих деятельность в сфере естественных наук.

Занятия в классах ЕНВ проводятся в школьных кабинетах, лабораториях, лекционных аудиториях, трансформируемых образовательных пространствах, в Школах партнерах, вузах-партнерах и работодателей-партнеров Проекта, где обучающиеся выполняют практикумы с использованием высокотехнологичного учебного и научного оборудования, проводят исследования и выполняют проекты под руководством педагогов Школ, сотрудников вузов и специалистов организаций, осуществляющих деятельность в сфере естественных наук. Обучающиеся имеют возможность посещать мастер-классы и лекции специалистов, встречаться с практикующими специалистами в сфере естественных наук, посещать занятия педагогов других Школ Проекта. Обучение проходит в современных форматах: группах переменного состава, макрогруппах с использованием поточных аудиторий, микрогруппах для проведения исследований и подготовки проектов, в дистанционном формате. Дополнительное образование и внеурочная деятельность реализуются совместно с вузами-партнерами, расширяют практическое содержание общеобразовательной программы, с использованием оборудования школьных лабораторий и материально-технологической базы вузов.

Изучение темы «Сенсорные системы человека» представляются весьма перспективным и интересным направлением, особенно с точки зрения организации лабораторных работ. Традиционно, в урочной системе проводятся работы по изучению зрительного и слухового анализатора, тогда как остальные (вкусовой, осязательный и обонятельный анализаторы) изучаются в малом объеме и только теоретически.

Для работы в профильных классах ЕНВ целесообразным представляется организация лабораторного практикума, который позволит обучающимся отработать навыки практической деятельности.

Проведение практических занятий по теме «Сенсорные системы человека» предоставляет уникальную возможность обучающимся

глубже понять, как работают различные сенсорные системы и как они влияют на наше восприятие окружающего мира.

Для реализации таких занятий необходимо подготовить:

- книги и статьи по анатомии, физиологии и нейробиологии сенсорных систем (зрение, слух, тактильные ощущения, обоняние, вкус),
- сенсорные тесты и эксперименты,
- визуальные и аудиовизуальные материалы,
- презентации с иллюстрациями анатомии сенсорных органов и их функций,
- приложения для анализа данных, полученных в ходе тестов (например, для обработки результатов тестов на остроту зрения или слуха).

Перед проведением практических занятий у обучающихся необходимо сформировать общие представления о сенсорных системах, анализаторах и органах чувств, о классификации и отделах анализаторов, рассмотреть классификацию и строение сенсорных рецепторов, рассмотреть функции и план строения сенсорных систем. В классах естественно-научной вертикали, в которых изучение биологии проходит на углубленном уровне, можно рассмотреть принцип работы и основные свойства сенсорных рецепторов, дать определение потенциала действия. Данную работу можно провести, используя мультимедийные презентации, анатомические атласы.

Особенно интересным для обучающихся может стать работа с 3D моделями органов зрения, слуха, строения рецепторов и сенсорных систем. В настоящее время, при отсутствии подобных макетов в школе, можно организовать изучение на виртуальных моделях, используя электронные ресурсы и онлайн-лаборатории.

В настоящий момент активно развиваются интерактивные технологии VR/AR, с их помощью можно организовать виртуальные экскурсии – с помощью VR-шлемов или приложений (например, Google Expeditions) обучающиеся могут «побывать» внутри глаза, уха или на языке. AR-приложения (например, Anatomy 4D, Complete Anatomy) – позволяют рассмотреть 3D-модели органов чувств в реальном времени [5].

Геймификация как средство активизации познавательной деятельности достаточно широко применяется как на уроках, так и во внеурочной деятельности в современной школе. Игровые технологии являются одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересными и увлекательными не только работу обучающихся на творческо-поисковом этапе, но и использовать как фрагмент в ходе традиционного урока [6]. Этот прием можно использовать и организовать ***квест «Потерянное чувство»,*** где обучающиеся разбиваются на команды и выполняют задания:

1. **«Слепой художник»:** с завязанными глазами нарисовать предмет, который описывает напарник (развитие тактильного и слухового восприятия).
2. **«Угадай запах»:** по запаху определить вещество (кофе, мята, апельсин).
3. «**Звуковая карта»**: распознать звуки (шум воды, скрип двери, пение птиц).
4. **«Оптический обман»**: объяснить, как работают зрительные иллюзии.

Также можно использовать цифровые викторины Joyteka или Quizizz.

В последние годы образование STEAM — наука, технология, инженерное дело, искусство и математика — привлекло значительное внимание как инновационный подход к преподаванию и обучению. STEAM делает упор на междисциплинарную интеграцию различных предметов, способствующую более целостному пониманию сложных концепций. Применительно к биологическому образованию STEAM позволяет учащимся участвовать в динамичной деятельности по решению реальных проблем, сочетающей научные знания с творчеством, технологиями и инженерными принципами [4]. С точки зрения нашей темы STEM-проекты можно организовать в группах по темам: **«Создание модели глаза», «Исследование: как влияет шум на слух».**

В настоящий момент набирают популярность образовательные подкасты, которые тоже хорошо интегрируются в образовательный процесс, например «Наука в фокусе», где есть эпизоды о зрительных иллюзиях. Также учащиеся могут записывать образовательные подкасты самостоятельно [7].

Дискуссии, дебаты, круглые столы повышают интерес к предмету и мотивацию к обучению, таким образом их можно включить в тему сенсорные системы в качестве обобщающего урока.

Примерные темы для дебатов:

Можно ли доверять своим органам чувств?

Что важнее зрение или слух?

Как технологии заменяют сенсорные системы?

Но конечно же, самым информативным и распространенным приемом в обучении биологии является проведение практических работ.

Для реализации практических занятий по теме «Слуховой анализатор» могут быть предложены практические работы по изучению чувствительности слухового анализатора, с использованием тональной аудиометрии (чувствительность к чистым тонам), а также рассмотреть механизм возникновения слуховых иллюзий (иллюзии Шепарда). Для такого практического занятия понадобится: аудиометр, телефоны воздушной проводимости с резиновыми наушниками, вата, спирт, карандаш, аудиометрический бланк.

Для определения нарушений слуха можно провести наблюдение костной проводимости звука (опыт Вебера), сравнение длительности восприятия костной и воздушной проводимости (опыт Ринне), измерение длительности восприятия звука через кость (опыт Швабаха). Данные эксперименты, дополненные опытами Федеричи, Бинга и Желле позволяют создать слуховой паспорт обучающегося.

Также можно использовать метод определения остроты слуха при помощи речи. Последний практикум в отличие от первых трех не требует специального оборудования и легко реализуется в классе.

Для реализации практических занятий по теме «Зрительный анализатор» может быть предложен известный всем учащимся метод с использованием таблиц (таблица Сивцева, таблица Головина, таблица Орловой). Подобный эксперимент несложно организовать в классе. В данном случае обучающиеся могут работать парами или мини-группами, один из учеников может играть роль врача, проверяя остроту зрения у одноклассников.

Но более интересным для школьников будет изучение цветовосприятия. Для этого можно использовать таблицы Рабкина или их аналоги.

Также интерес у обучающихся вызывает разбор и изучение зрительных иллюзий. Для этого можно использовать геометрические иллюзии зрительного восприятия (Иллюзии Мюллера-Лайера).

Еще одной лабораторной работой, которая легко реализуется в классе, может стать работа по изучению функции зрачка и его реакции на свет. Для ее реализации понадобится: черная полоска бумаги размером 3х4 см с точечным отверстием посередине, карандаш, источник света. Необходимо посадить испытуемого на свет, измерить ширину его зрачков, через 1–2 минуты провести наблюдения: закрыть глаз одной рукой и наблюдать за возникновением вслед за этим изменения, закрыть оба глаза на 30-60 сек, одновременно открыть оба глаза и отметить наличие расширения зрачков. Данную работу лучше всего проводить в парах.

Также можно провести тест для проверки на астигматизм, установить наличие слепого пятна (тест Мариотта), изучить цветоощущение с помощью специальных полихроматических таблиц.

Практические занятия по зрительному анализатору могут стать частью проектов обучающихся. Так, исследование движения глаз может быть использовано в проектных работах по теме «Особенности глазодвигательных реакций при восприятии человеком городской и парковой среды».

Для реализации практических занятий по теме «Обонятельный анализатор» можно использовать метод ольфактометрии – определение чувствительности обонятельного анализатора. Для данной работы используются специальные тестеры – СНИФФИН-СТИКСЫ, которые представляют собой своеобразные «маркеры» с различными ароматами [1]. Но их можно заменить тестами, сделанными самостоятельно. Для этого в плотно закрывающиеся зип-пакеты нужно поместить ватные диски, пропитанные определенным запахом. В качестве ароматов можно использовать эфирные масла, известных обучающимся растений или натуральные источники запахов (измельченная мята, цедра цитрусовых, герань), данные растения при измельчении выделяют летучие пахучие вещества, которые легко узнаются учащимися. Испытуемым предлагается определить типологию запаха, используя колесо ароматов Майкла Эдвардса.

Важно учитывать, что избыточная концентрация запахов может привести к возникновению головной боли, поэтому необходимо избегать слишком тяжелых ароматов, проветривать помещение и использовать сухой кофе для устранения ощущения (вдыхать кофе между изучаемыми образцами).

Для реализации практических занятий по теме «Вкусовой анализатор» можно организовать работу по созданию вкусовой карты собственного языка. Для этого понадобиться набор растворов с различными вкусами (кислый, сладкий, соленый, горький). К обязательным четырем зонам можно добавить дополнительные [3].

В качестве практических работ по теме «Вестибулярный аппарат. Мышечное чувство» можно предложить учащимся провести функциональные пробы для установления состояния вестибулярного аппарата. Для проведения такой работы лучше использовать специальное кресло Барани. Но при его отсутствии можно провести ряд функциональных проб без кресла: принять позу Ромберга (обследуемый стоит с сомкнутыми ногами и ступнями, глаза закрыты, руки вытянуты вперед, на уровне плеч, слегка разведены, пальцы растопырены); пройтись прямо вперед с открытыми и закрытыми глазами, выполнить вышеуказанные действия после нескольких вращательных движений.

Для оценки уровня развития мышечного чувства учащимся можно предложить у доски с закрытыми глазами нарисовать ровный круг. После проведения данного эксперимента оценить точностные характеристики кинетических ощущений, для этого найти центр, получившейся окружности и самую удаленную от нее точку на окружности, начертить окружность с данным радиусом, сделать вывод о степени развития мышечного чувства.

Для создания вкусовой карты собственного языка и определения порогов чувствительности был подготовлен набор растворов: лимонной кислоты, сахарозы, поваренной соли и полыни горькой. Также всем обучающимся необходимо раздать распечатанные рисунки контуров языка.

Работа осуществляется в парах. Один обучающийся выполняет роль испытуемого, другой наносит последовательно по капле раствора на разные зоны языка (кончик, боковую часть ближе к кончику и в средней части языка, корень). При этом исследователь засекает время на секундомере, фиксируя временной интервал с момента нанесения капли до появления вкусового ощущения. Испытуемый оценивает силу вкуса по пятибалльной шкале. Важно после каждого нанесения растворов прополаскивать язык кипяченой водой. Все результаты (время возникновения вкусового ощущения и сила) фиксируются в таблицу.

Таким образом, у обучающихся получалась карта собственного языка.

Для проведения ольфактометрии (чувствительность обонятельного рецептора) были подготовлены самодельные тесты: в зип-пакеты помещаются ватные диски, пропитанные различными ароматами или натуральными источниками запаха.

Обучающимся предлагалось определить типологию запаха, используя колесо ароматов Майкла Эдвардса.

Однако исходное колесо ароматов довольно сложное в связи с большим многообразием представленных ароматов. Поэтому для проведения лабораторной работы в классе ЕНВ рекомендуется разработать и использовать упрощённое колесо (рисунок 1).



Рисунок 1 - Упрощенная диаграмма ароматов Майкла Эдвардса

Колесо ароматов представляет собой круговую диаграмму, разделенную на 4 основных аромата: свежие (фруктовые, зеленые, водные, цитрусовые, фужерные), цветочные (цветочно-восточные, цветочные мягкие, цветочные), восточные (восточные мягкие, восточные, восточно-древесные) и древесные (древесные, шипровые, древесные сухие).

В качестве источников запаха могут быть использованы:

Восточный аромат: гвоздика, ладан;

Зеленый аромат: тертый огурец, трава;

Цветочный аромат: эфирные масла жасмина, розы;

Древесный аромат: эфирное масло кедра, сандал;

Фруктовый аромат: эфирные масла яблока, дыни, винограда;

Цитрусовый аромат: эфирные масла лимона, грейпфрута, цедра лайма.

Зип-пакеты для данной практической работы специально используются непрозрачные, чтобы обучающиеся ориентировались исключительно на обоняние, пакеты нумеруются.

После каждого образца для устранения предыдущего ощущения необходимо вдыхать аромат сухого кофе. Результаты вносятся в таблицу.

Важным ограничением в проведении это работы является выявление у обучающихся возможных аллергических реакций, что можно сделать путем предварительно проведенного анкетирования.

Лабораторный практикум «Кожное чувство». Обучающиеся выполняют работу парами, в которых один сначала выполняет роль исследователя, а другой исследуемого, а потом меняются ролями. Также необходимо заранее подготовить оборудование, которое используют следующие 4 команды (рисунок 2).

Необходимо взять 9 зубочисток и соединить с помощью скотча 2 зубочистки так, чтобы между ними было расстояние 5 мм, для второй пары расстояние 10 мм, далее 15 и 20 мм. Таким образом получается 4 пары зубочисток и 1 без пары.



Рисунок 2 - Пример готового оборудования для лабораторной работы по кожному чувству

Испытуемому необходимо завязать глаза, экспериментатор попеременно прикасается к некоторым частям тела:

- подушечка пальца,
- ладонь,
- тыльная сторона руки,
- внутренняя сторона предплечья,
- затылок.

Если испытуемый угадывал раздражитель, результат заносился в таблицу.

Для второй части практической работы по изучению кожного чувства понадобятся: карандаш, линейка, палочка (указка).

Экспериментатор попеременно проводит карандашом по частям тела таким образом, чтобы остался видимый след. Испытуемый при помощи палочки указывает место, к которому прикоснулся экспериментатор. С помощью линейки измеряется расстояние между точкой прикосновения и палочкой испытуемого, результаты фиксируются.

В качестве метода изучения зрительного анализатора были выбраны практические работы по изучению **цветовосприятия и оптических иллюзий**. Для проведения первой части были подготовлены 10 таблиц Рабкина, две из которых используются в качестве демонстрационного материала [2].

Каждый обучающийся команды знакомится с правилами выполнения теста, рассматривает изображения, каждое из которых пронумеровано, и вносит свои результаты в гугл-форму.

Для изучения оптических иллюзий были выбраны следующие:

- иллюзия Мюллера-Лайнера (неправильная интерпретация информации о расстоянии до объекта),
- иллюзия Понцо (восприятие глубины и перспективы Иллюзия Манкера (восприятие цвета и контраста),
- ваза Рубина.

Обучающиеся работают в парах или тройках. Экспериментатор показывает испытуемому изображение с иллюзией в течение 5 секунд. Далее изображение убирается и испытуемому предлагается ответить на вопросы:

Иллюзия Мюллера-Лайнера

Какая из двух стрелок длиннее?

1. Верхняя
2. Нижняя

Иллюзия Понцо

Какая из двух желтых полос длиннее?

1. Верхняя
2. Нижняя

Иллюзия Манкера

Какого цвета круги, изображенные на рисунке?

1. Оранжевые и розоватые
2. Все одного цвета

Ваза Рубина

Что изображено на рисунке?

1. Ваза
2. Человеческие лица

Очень важно, чтобы обучающиеся фиксировали первичные ощущения и не рассматривали изображение по истечении времени. После фиксации результатов вся команда, используя непрозрачную линейку проверяет иллюзии и делает вывод о работе их зрительного анализатора.

В качестве лабораторной работы по определению нарушения слуха учащиеся проводят опыт Вебера.

Для проведения данной работы необходимы 2 камертона: С128 (128 колебаний в секунду - низкочастотный) и С2048 (высокочастотный). Для изучения воздушной проводимости слуха исследование начинают с низкочастотного камертона. Звучащий камертон, удерживая за ножку двумя пальцами, подносят к наружному слуховому проходу испытуемого на расстоянии 1,0-1,5 см., секундомером измеряют время, в течение которого обследуемый слышит звучание этого камертона. После того, как испытуемый перестанет слышать, камертон отдаляют и приближают (не возбуждая его повторно). Фиксируется время, когда испытуемый перестал слышать камертон. Для определения костной проводимости слуха звучащий камертон прикладывают к средней линии головы испытуемого, засекают время слышимости звука камертона на секундомере, определяют и фиксируют в таблице.

Далее в одно ухо вкладывают вату и повторяют опыт, фиксируют результат.

Соединяют резиновой трубкой не заложенное ватой ухо испытуемого с ухом другого испытуемого.

Обучающиеся сравнивают данные восприятия воздушной и костной проводимости в секундах, полученные вначале. В норме человек дольше слышит камертон по воздуху. Делают вывод о костной и воздушной проводимости слуха.

После проведения всех практических занятий проводится итоговое тестирование, включающее кейсовые задания, нацеленные на определение уровня естественно-научной грамотности обучающихся.

Описанные варианты эксперимента можно проводить в классе на уроке или внеурочной деятельности, а также дома самостоятельно в качестве домашней работы.

Таким образом предложенные методики позволяют организовать обучение по теме «Сенсорные системы человека», сделать учебный процесс увлекательным и запоминающимся, сочетая научную точность с интерактивностью и творчеством.

Литература

1. Батайкина И.А. Виртуальные лабораторные работы // Символ науки. – 2021. – №2. – С. 68–69.
2. Кропова Ю. Г. Естественнонаучное образование в цифровом формате / Ю. Г. Кропова // Непрерывное образование в контексте Будущего: Сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. – 2021. – С. 325–330.
3. Пасечник, В.В. Биология. Организация индивидуально-групповой деятельности на уроках. 5—9 классы: методические рекомендации. / В. В. Пасечник. — М.: Российский учебник, 2019. — 652 с.
4. Рашидова З. А. STEAM-технология в современном образовательном пространстве / Рашидова З. А. // Endless light in science. – 2024. – С. 70–73.
5. Сценарий урока: «Органы чувств и сенсорные системы» [электронный ресурс]/Библиотека МЭШ – Режим доступа: https://uchebnik.mos.ru/material/lesson_template-2502093
6. Тиллаева Г. Б. Методика преподавания биологии в свете современных педагогических технологий / Тиллаева Г. Б. // Экономика и социум. – 2019. – №6. – С. 298–301.
7. Уваров А. Ю. Технологии виртуальной реальности в образовании / Уваров А. Ю. // Наука и школа: проблемы педагогического образования. – 2018. – № 4. – С. 108–110.

Organizing a laboratory workshop in biology lessons in the study of sensory systems

Kropova Ju.G., Sankov D.D.

Moscow City Pedagogical University

The paper discusses examples of organizing and conducting a laboratory workshop on the study of human sensory systems. Examples of works that will allow students to study the sensitivity of auditory and visual analyzers are shown. Also shown are examples of organizing a practical study of the work of the organs of smell and taste, which, as a rule, are not paid enough attention in the school biology course. The experience of approbation of a laboratory workshop shows an increase not only in cognitive interest among students, but also in motivation to study biology, and also contributes to vocational guidance.

Keywords: laboratory practice, sensory systems, olfactory strength, visual and auditory illusions.

References

1. Bataykina, I.A. Virtual Laboratory Works // Symbol of Science. – 2021. – No. 2. – Pp. 68–69.
2. Kropova, Yu. G. Natural Science Education in Digital Format / Yu. G. Kropova // Continuous Education in the Context of the Future: Collection of Scientific Articles Based on the Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference. – 2021. – Pp. 325–330.
3. Pasechnik, V.V. Biology. Organization of Individual and Group Activities in Lessons. Grades 5–9: Methodological Recommendations. / V. V. Pasechnik. – Moscow: Rossiyskiy uchebnik, 2019. – 652 p.
4. Rashidova, Z. A. STEAM Technology in the Modern Educational Space / Rashidova, Z. A. // Endless Light in Science. – 2024. – P. 70–73.
5. Lesson Scenario: “Sense Organs and Sensory Systems” [electronic resource]/MESh Library – Access mode: https://uchebnik.mos.ru/material/lesson_template-2502093
6. Tillaeva G. B. Methods of Teaching Biology in Light of Modern Pedagogical Technologies / Tillaeva G. B. // Economy and Society. – 2019. – No. 6. – P. 298–301.
7. Uvarov A. Yu. Virtual Reality Technologies in Education / Uvarov A. Yu. // Science and School: Problems of Pedagogical Education. – 2018. – No. 4. – P. 108–110.

Правовые кейсы как дидактический инструмент изучения политической истории в системе СПО

Левина Марина Сергеевна
аспирант, кафедра методики преподавания истории и обществознания, Государственный университет просвещения, levina-marina@yandex.ru

В современном обществе право выступает фундаментом для безопасности и развития страны. Конституция Российской Федерации, федеральные законы, нормативно-правовые акты Президента и Правительства Российской Федерации подтверждают, что право – не просто инструмент, а одна из ключевых целей, с помощью которой обеспечивается реализация конституционных прав и свобод граждан, достойные качество и уровень их жизни, гражданский мир и согласие, охрана суверенитета, независимость и государственная целостность, а также социально-экономическое развитие страны. Право задаёт рамки, в которых действуют все субъекты общества – от государственных органов до граждан и организаций и является инструментом государственной политики. Право является предметом целого ряда наук в том числе и педагогики, которая раскрывает способы воспитания и обучения личности в обществе, формирует человеческую личность и прививает основы правовой культуры — понимание своих прав и обязанностей, уважение к закону и готовность действовать в рамках правовых норм**.** Целью проведённого исследования является анализ взаимосвязи и взаимозависимости политической истории с правовыми дисциплинами, изучаемыми в системе СПО. Преподавание правовых дисциплин в образовательных организациях среднего профессионального образования среди специальностей, для которых юридическая наука не является профильной, призвано научить студента самостоятельно ориентироваться в многообразии нормативных актов, связанных с обучающимся, как с гражданином, а также как со специалистом в конкретной сфере деятельности. Приобретенные навыки пригодятся вчерашнему студенту и в повседневной жизни, и при выполнении трудовых обязанностей, будут способствовать адаптации в изменяющихся условиях, а также помогут стать достойным гражданином своей страны. Выбор метода кейса обусловлен особенностью преподавания правовых дисциплин в сфере СПО заключается в нахождении наиболее доходчивых и интересных способов донесения педагогом информации и не менее интересные способы получения педагогом обратной связи относительно усвоенного студентом материала, и полученных знаний. В статье предложены авторские кейсы, разработанные на конкретных примерах цитат и интервью таких политических деятелей как Р.И. Хасбулатов, С.М. Шахрай, М.Н. Полторанин, и апробированные в педагогической деятельности преподавателя Московского колледжа геодезии и картографии, Гуманитарно-правовом колледже Московского городского педагогического университета.

Ключевые слова: правовые кейсы, методика преподавания, политическая история, исторические знания, преподавание правовых дисциплин в системе СПО, кейс-метод.

Введение

Оперирование правовыми нормами давно перестало быть уделом лишь профессиональных юристов и является важнейшим условием современной жизни. Однако, для того, чтобы постичь азы правовой действительности, необходимо изучить, чтобы знать и применять. Вопросам развития правовой культуры обучающихся системы среднего профессионального образования было посвящено немало исследований [2, 3]. Многие исследователи отмечают проблемы снижения уровня правовой грамотности студентов СПО. Между тем, важность правовых знаний трудно переоценить, особенно в условиях резкого роста мошеннических схем кражи денег, фишинга, скамминга и т.д.

Долгое время развитие правовой культуры в колледжах и техникумах, по сути, было основано на знаниево-ориентированном подходе: обучающиеся только изучали законы, иные нормативно-правовые акты и воспроизводили их содержание на занятиях. В современном образовании данный подход не является эффективным. В основу программ по СПО положен деятельностный подход, который предполагает усвоение знаний не только на основе запоминания, но, прежде всего, на основе мыслительных операций.

Сегодня преподавателю правовых дисциплин в системе СПО не следует ограничиваться воспроизведением учебного и нормативного материала, необходимо со студентами анализировать нормативно-правовые документы, решать ситуационные задачи, выполнять задания в форме кейса, и т.п. Преподавание правовых дисциплин должно быть не только познавательным, но и интересным. Использование педагогом активных и интерактивных методов обучения, приёмов проблемного обучения помогают постигать правовые основы будущей профессиональной деятельности.

Подготовить специалистов среднего звена и создать условия для развития личности в образовательном процессе - основная цель системы среднего профессионального образования. Её достижение зависит от содержания образования, от того, как поставлен процесс овладения знаниями, навыками и умениями, благодаря которому выкристаллизовываются поведенческие и мировоззренческие качества личности, познавательные и творческие способности.

Как отмечает М.А. Сидоренко, на формирование содержания обучения любой дисциплины в системе СПО влияет «большое число факторов: педагогическое мастерство преподавателя, его квалификация и энтузиазм, материальная база учебного заведения, развитие научно-технического прогресса, требования работодателя и учебного заведения. Важнейшую роль играет наличие учебно-методической (программной) документации, отвечающей требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов, и комплексного обеспечения образовательного процесса по каждому учебному занятию» [7].

В условиях многообразия информации важнейшей задачей педагога является формирование у студентов умения осуществлять осознанный выбор мировоззренческих ориентаций, культуры безопасной работы с ресурсами Интернета, анализировать документы и иные источники, чтобы разбираться в сложных проблемах современности.

Изложение основного материала

Задача системы СПО состоит в формировании у будущих специалистов базовых знаний относительно структуры и функционирования правовой системы общества, уважения к закону и бережное отношение к социальным ценностям суверенного государства, чести и достоинству гражданина. Специфика любой правовой дисциплины в системе СПО обусловлена ее содержанием и в более детальном приближении представляют собой: усвоение общеправовых терминов, категорий и аксиом; приобретение теоретических знаний о праве, системе права и отдельных отраслях; приобретение знаний об основах организации и функционирования правовой системы государства в целом и ее отдельных элементов; развитие способности использовать полученные знания о правовых явлениях и средствах при решении практических задач.

Сегодня в СМИ часто публикуются различные материалы по истории, в том числе мемуары и публицистические статьи, в которых наряду с бесценными фактами, зарисовками и переживаниями, отражены и документированные научные материалы по наиболее важным периодам истории. Изложить наиболее общие подходы при изучении вопроса становления конституционализма в России помогают интервью, высказывания и цитаты политических деятелей. Важно видеть каждое явление или тот или иной факт с учётом разных аспектов и в историческом контексте, учитывая в том числе и идеологию того времени. Общеизвестно то, что идеология является синтезом научных знаний, культуры и духовности, без этого синтеза невозможно заложить основы конкретных понятий. Через мировоззрение и интересы различных субъектов политики проявляется геополитическая реальность того или иного периода в истории. Поэтому студентам надо не только понять, насколько точны высказывания того периода политической жизни, но и максимально их проанализировать и использовать при подготовке ответа на поставленные вопросы.

Можно согласиться с мнением учёных в том, что именно интерактивные методы позволяют создавать учебную среду, в которой теория и практика усваиваются одновременно, а это дает возможность обучающимся развивать юридическое мировоззрение, логическое мышление, грамотную речь; формировать критическое мышление; выявлять и реализовать индивидуальные возможности [6]. Одним из дидактических инструментов изучения политической истории является метод активного проблемно-ситуационного анализа, кейс-метод, который даёт студентам возможность работать с практическими ситуациями, моделирующими реальные профессиональные задачи. Его ключевое преимущество заключается в интеграции теории и практики: студенты не только осваивают знания, но и учатся применять их для решения конкретных задач, что способствует углублённому усвоению материала и развитию необходимых профессиональных навыков [8].

В современной педагогической литературе кейс-метод или case-study (от англ. case – случай, обстоятельство) также называют метод ситуационного анализа. Цель применения кейс-метода заключается в проведении комплексного анализа смоделированной или реальной проблемной ситуации и выработке практически применимого решения. Метод ситуационного анализа способствует приобретению студентами первичного профессионального опыта и освоению базовых профильных компетенций, востребованных в практической деятельности. В настоящее время кейс-метод демонстрирует устойчивую тенденцию к росту востребованности в образовательном процессе. Проблематике использования данного метода в качестве инструмента формирования комплекса компетенций, релевантных для выпускников высших учебных заведений, посвящён ряд научных работ - в частности, исследования А.С. Большакова, И.В. Гладких, Е.В. Зарукиной, С.Ю. Поповой, Е.В. Прониной, Л.В. Хоревой, и других авторов [1].

О практике применения кейс-метода в системе профессионального образования говорят такие отечественные исследователи как О.А. Попова, Л.И. Пивоварова, Л.В. Русинова, С.Ю. Темина, Н.Е. Колесник и др., подчёркивая, что кейс-метод позволяет развивать у студента общие компетенции (ОК) по программам системы среднего профессионального образования (СПО), которые закреплены в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС СПО) и представляют собой универсальные навыки, которые должны быть сформированы у студента независимо от специальности [4].

Создавая кейс, необходимо учитывать требования, которым он должен соответствовать. Прежде всего, кейс должен иметь четко поставленную цель, иметь соответствующий уровень трудности, иллюстрировать несколько аспектов жизни (экономической, социальной, политической и пр.), должен не устаревать слишком быстро, быть актуальным на сегодняшний день, иллюстрировать типичные ситуации, развивать аналитическое мышление, иметь несколько решений [5].

Разработанные кейсы, применяемые при изучении правовых дисциплин, способствуют пониманию некоторых вопросов политической истории, помогают разобраться в тех или иных отношениях, регулируемых правом, способствуя личностному развитию студента СПО, развитию интереса к проблемам современной России, пробуждению гражданской активности будущего специалиста среднего звена. Представленные ниже кейсы апробированы в практической деятельности автора статьи при преподавании правовых дисциплин в Московском колледже геодезии и картографии и Гуманитарно-правовом колледже Московского городского педагогического университета.

Кейс № 1. «Никто не отменял Указ Президента РФ от 29 ноября 1994 года № 2131 «Об изучении Конституции Российской Федерации в образовательных учреждениях». Надо его исполнять, создавать условия для изучения Конституции в школах и университетах. Почему иностранцы, которые хотят получить российское гражданство или вид на жительство в России, должны сдавать экзамен на знание Конституции, а наши граждане не обязаны этого делать?

Конечно, нельзя заставлять учить Конституцию насильно, потому что мы так устроены: если нас заставляют что-то делать, то мы делаем наоборот. Важно, и это уже вопрос информационной и просветительской политики, показать, что Конституция – это не бумажка, не брошюрка на книжной полке, это документ каждодневного использования, это инструкция по управлению своим государством, своими делами, своим будущим…» (С.М. Шахрай, учёный-правовед, один из авторов Конституции РФ. Из интервью порталу ГАРАНТ.РУ в связи с празднованием 21 годовщины принятия Конституции РФ).

Вопросы к кейсу:

Действительно ли иностранцам, которые хотят получить российское гражданство или вид на жительство в России необходимо знать Конституцию РФ и историю принятия Конституции? Обоснуйте свой ответ.

Является ли для Вас Конституция РФ документом каждодневного использования, инструкцией по управлению своим будущим?

Как Вы видите применение Конституции РФ в своей будущей профессиональной деятельности?

Вышеуказанный кейс помогает студенту осмыслить роль Конституции Российской Федерации как базового правового и ценностного ориентира общества; разобраться в логике правовых требований к иностранцам и гражданам Российской Федерации и сформировать понимание практической применимости конституционных норм в повседневной и профессиональной жизни. Цитата С.М. Шахрая задаёт не только юридический, но и мировоззренческий ракурс, что позволяет связать право с личной стратегией и гражданской позицией - а значит, сделать тему личностно значимой. Самое сложное - ответить на вопрос «как я буду применять Конституцию в профессии» не общими словами, а через реальные типовые ситуации (договор, обращение в госорган, защита прав пациента и т.п.).

Кейс № 2. «Во-первых, нам удалось избежать угрозы прямой конфронтации между президентом и законодателями…Во-вторых, страна обрела…главу правительства, легитимность которого впервые не вызывала каких-либо сомнений. В-третьих, были приняты конкретные решения о направлениях дальнейшего развития экономической реформы, усилении борьбы с преступностью, нормализации положения в армии». (Из интервью Р.И. Хасбулатова после VII съезда народных депутатов).

Вопросы к кейсу:

Как Вы считаете: отражена ли позиция российского политического деятеля в положениях Конституции РФ? Апеллируя к нормам Конституции РФ, подтвердите или опровергните оценку политической ситуации, возникшей после VII съезда народных депутатов.

В кейсе приводится фрагмент интервью Р.И. Хасбулатова, где он оценивает итоги VII съезда народных депутатов. Студентам нужно понять, насколько заявленные достижения укладывались в конституционное поле того времени. Задача - не просто «подтвердить или опровергнуть», а показать, как право использовалось сторонами конфликта и почему юридический баланс оказался неустойчивым. Задание требует проанализировать политическую ситуацию через призму действующего на тот момент права и не сводить анализ к симпатии или антипатии к политическим деятелям.

Кейс № 3. «Еще со школы мы знаем: чем больше опор у конструкции, тем устойчивее, прочнее эта конструкция. Не важно – здание вы возводите или проектируете какой-нибудь механизм. Для государственного устройства применимы те же принципы.

Не случайно же в античные времена Афины и Рим с подведомственными им провинциями расставались с одноногим абсолютизмом. Разделяя власти на три самостоятельные и независимые друг от друга – законодательную, исполнительную и судебную – подводили эти

опоры для усиления устойчивости государства под общественный строй.

При демократической организации деятельности государства вся тяжесть проблем распределяется равномерно на несколько точек опоры, а при «одноногой системе» - на волю только одного человека. Там - ветви власти и все государственные институты действуют автономно и суверенно, без оглядки на чье-то желание, а на основании законов, одобренных обществом. Здесь – по командам и прихоти диктатора». (М.Н. Полторанин советский и российский журналист и политический деятель, исполнительный директор телеканала «ТВ-3 Россия»).

Вопросы к кейсу:

О каких принципах конституционного строя идет речь в высказывании автора? Опираясь на знание истории, курса обществознания и различные источники знаний, обоснуйте исторически сложившееся верховенство права.

Отвечая на вопросы к кейсу, студенту нужно выделить конституционные принципы, заложенные в высказывании М.Н. Полторанина, исторически обосновать ценность верховенства права - примеры из истории, опираясь на античность, эпоху Просвещения. Таким образом студент учится раскрывать абстрактные правовые идеи через исторические примеры и философские концепции и осознавать, почему эти принципы не просто «красивые слова», а результат длительного исторического отбора моделей управления. Главная трудность - перевести метафору «опоры конструкции» на язык правовых понятий (разделение властей, системы сдержек и противовесов, верховенства права), но это тренирует умение видеть за публицистикой принципы правового государства.

Выводы. Представленные кейсы различаются и фактической насыщенностью, и уровнем стилистики, и даже позицией по одним и тем же вопросам. Они учат студентов СПО принимать решения в условиях неполноты или ограниченности информации, находить смысл в противоречивой и разнородной информации, а также искать связи между разными факторами. Студенты, разбираясь в некоторых важных вопросах истории принятия высшего правового акта страны, видят возможность наиболее полной реализации своих прав и обязанностей, для дальнейшей самореализации в профессиональной деятельности. Правовые кейсы имеют не только высокую прикладную ценность, но приводят к эффективному освоению материала, делают обучение результативным, развивают творческие, аналитические, коммуникативные и исследовательские навыки у студентов.

При разборе и оценивании решений того или иного кейса преподаватель правовых дисциплин системы СПО может понять, готов ли студент реализовать свой творческий потенциал в профессиональной деятельности. Те позиции, которыми студент руководствуется, и есть естественное проявление разного видения важного, непростого и противоречивого времени в политической истории. Ведь научившись использовать современные средства поиска, анализа и интерпретации информации с историко-культурным контекстом, будущий специалист среднего звена готов будет не только реализовывать собственное профессиональное и личностное развитие, взаимодействовать и работать в коллективе и команде, но проявлять свою гражданско-патриотическую позицию, основанную на традиционных российских духовно-нравственных ценностях.

Литература

1. Айбатыров, К.С., Айбатырова М.А., Айбатырова П.К. Практические элементы достижения кейс-метода в современном образовательном пространстве // Кооперация науки и практики – путь к модернизации и инновационному развитию: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 17 ноября 2023 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2023.
2. Евсеев А.А. Формирование правовых знаний у обучающихся в системе среднего профессионального образования (СПО) / А. А. Евсеев // Современные научные исследования в сфере педагогики и психологии : Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, Киров, 27 мая 2025 года. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2025. – С. 310-313.
3. Майорова О.Н. Правовая культура обучающихся колледжа и вуза в современных реалиях / О. Н. Майорова, Н. А. Бальбот, М. В. Федорова // Современная наука, общество, образование: актуальные вопросы, проблемы, перспективы: материалы Международной научно-практической конференции, Алатырь, 31 мая 2024 года. – Чебоксары: Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова, 2024. – С. 58-63.
4. Попова О.А., Пивоварова Л.И. Практика применения кейс-метода // Актуальные вопросы преподавания в высшей школе: теория и практика: Сборник научных трудов: В 2 частях. Vol. Часть 2. – Горно-Алтайск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Горно-Алтайский государственный университет», 2015. – Р. 128-133.
5. Попова (Смолик) С.Ю. Метод кейс-стади и его использование при подготовке тьюторов в сфере образования / Интерактивное образование: Материалы всероссийской научно-практической конференции. Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, 29 июня 2012 – М., 2012.
6. Реброва Т.П. Компетентностный подход к подготовке бакалавров по направлению «Юриспруденция» в НОУВПО «МГИ»: опыт работы кафедры государственного и административного права // Культурологический подход в экономико-правовом развитии региона XIV Макаркинские научные чтения. 2014. С. 376-380.
7. Сидоренко М.А. Состав и структура методического обеспечения профессионального модуля и дисциплины в ходе реализации ФГОС СПО https://www.informio.ru/publications/id1116/Sostav-i-struktura-metodicheskogo-obespechenija-professionalnogo-modulja-i-discipliny-v-hode-realizacii-FGOS-SPO (дата обращения 18.07.2026)
8. Chaldanbaeva, A.K., Zhen J. The case method as a pedagogical tool for the formation of analytical and research skills of university students // Bulletin Kyrgyz State University named after I. Arabaev. – 2026. – №. 1/2.

Legal Cases as a Teaching Tool for Studying Political History in the Secondary Vocational Education System

Levina M.S.

State University of Education

In modern society, law serves as the foundation for national security and development. The Constitution of the Russian Federation, federal laws, and normative legal acts issued by the President and Government of the Russian Federation confirm that law is not merely an instrument, but one of the key goals and values through which constitutional rights and freedoms of citizens are realized, quality and standards of living are ensured, civil peace and harmony are maintained, sovereignty, independence and state integrity are protected, and socio-economic development of the country is promoted. Law establishes the framework within which all subjects of society operate – from state authorities to citizens and organizations – and serves as an instrument of state policy.

Law is the subject of numerous sciences, including pedagogy, which reveals methods of educating and training individuals in society, shapes human personality, and instills the foundations of legal culture – understanding one's rights and obligations, respect for the law, and readiness to act within legal norms.

The aim of this study is to analyze the interrelationship and interdependence of political history with legal disciplines taught in the secondary vocational education system. Teaching legal disciplines in secondary vocational education institutions for specialties where legal science is not a core subject is designed to teach students to independently navigate the diversity of regulatory acts related to them both as citizens and as specialists in their particular field of activity. The acquired skills will benefit graduates in their daily lives and professional duties, facilitate adaptation to changing conditions, and help them become worthy citizens of their country.

The choice of the case study method is determined by the specifics of teaching legal disciplines in secondary vocational education, which involves finding the most accessible and engaging ways for instructors to deliver information, as well as equally interesting methods for instructors to receive feedback regarding students' comprehension and acquired knowledge.

This article presents original case studies developed based on specific examples of quotations and interviews from political figures such as R.I. Khasbulatov, S.M. Shakhray, and M.N. Poltoranin, which have been tested in the teaching practice of instructors at the Moscow College of Geodesy and Cartography and the College of Humanities and Law of Moscow City Pedagogical University.

Keywords: legal cases, teaching methods, political history, historical knowledge, teaching of legal disciplines in the LAW education system, case method.

References

1. Aibatyrov, K.S., Aibatyrova M.A., Aibatyrova P.K. Practical Elements of Achieving the Case Method in the Modern Educational Space // Cooperation of Science and Practice – the Path to Modernization and Innovative Development: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation, Cheboksary, November 17, 2023. – Cheboksary: Limited Liability Company “Center for Scientific Cooperation “Interactive Plus”, 2023.
2. Evseev A.A. Formation of Legal Knowledge among Students in the Secondary Vocational Education (SVE) System / A. A. Evseev // Modern Scientific Research in Pedagogy and Psychology: Collection of Scientific Papers of the All-Russian Scientific and Practical

Conference, Kirov, May 27, 2025. – Kirov: Interregional Center for Innovative Technologies in Education, 2025. – pp. 310-313.
3. Mayorova O.N. Legal Culture of College and University Students in Modern Realities / O. N. Mayorova, N. A. Balbot, M. V. Fedorova // Modern Science, Society, Education: Current Issues, Problems, Prospects: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Alatyr, May 31, 2024. - Cheboksary: Chuvash State University named after I.N. Ulyanov, 2024. - Pp. 58-63.
4. Popova O.A., Pivovarova L.I. Practice of Applying the Case Method // Current Issues of Teaching in Higher Education: Theory and Practice: Collection of Scientific Papers: In 2 parts. Vol. Part 2. - Gorno-Altaisk: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "Gorno-Altai State University", 2015. - Pp. 128-133.
5. Popova (Smolik) S. Yu. Case study method and its use in training tutors in the field of education / Interactive education: Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference. Moscow, Lomonosov Moscow State University, June 29, 2012 - M., 2012.
6. Rebrova T. P. Competency-based approach to training bachelors in the field of "Jurisprudence" at the NOUVPO "MGI": experience of the Department of State and Administrative Law // Culturological approach in the economic and legal development of the region XIV Makarkin scientific readings. 2014. pp. 376-380.
7. Sidorenko M. A. The composition and structure of methodological support for the professional module and discipline during the implementation of the Federal State Educational Standard of Secondary Vocational Education https://www.informio.ru/publications/id1116/Sostav-i-struktura-metodicheskogo-obespechenija-professionalnogo-modulja-i-discipliny-v-hode-realizacii-FGOS-SPO (accessed 18.07.2026)
8. Chaldanbaeva, A.K., Zhen J. The case method as a pedagogical tool for the formation of analytical and research skills of university students // Bulletin Kyrgyz State University named after I. Arabaev. - 2026. - No. 1/2.

Ошибки в английском языке, пути их преодоления студентами и использование современных технологий для проверки правописания

Осипян Тереза Грантовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры европейских языков, Пятигорский государственный *университет,* kritera@yandex.ru

Манукян Мариам Рафиковна
Старший преподаватель кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, Пятигорский государственный *университет,* 35mariam@mail.ru

Эздекова Лариса Борисовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры европейских языков, Пятигорский государственный *университет,* vougue@mail.ru

В статье рассматривается проблема орфографических ошибок, характерных для русскоязычных студентов при изучении английского языка. Определены основные типы таких ошибок и проанализированы причины их возникновения с учётом межъязыковой интерференции и особенностей английской орфографии. Отдельное внимание уделено современным технологиям проверки правописания, в том числе встроенным инструментам текстовых редакторов, специализированным сервисам и ИИ-ассистентам, как инструменту коррекции и профилактики ошибок. На основе проведённого анализа предложены практические способы сочетания автоматизированной проверки с традиционными методами отработки орфографических навыков. Представлены методические рекомендации по интеграции этих технологий в учебный процесс для повышения уровня письменной грамотности студентов. Результаты исследования могут быть использованы преподавателями английского языка, разработчиками учебных курсов и авторами учебно-методических материалов.

Ключевые слова: формирование орфографических навыков; правописание (spelling); межъязыковая интерференция; профилактика ошибок; методические приёмы; автоматизированные инструменты; интеграция технологий в обучение

Введение

В современном мире изучение иностранных языков становится все более важным и необходимым. Одним из самых распространенных и изучаемых языков является английский язык. Однако, даже при достаточном уровне владения языком, студенты часто допускают орфографические ошибки, что может негативно сказываться на их общем впечатлении и оценке. В данной статье мы попытаемся выявить эффективные стратегии для улучшения орфографии у студентов, что позволит повысить их уровень владения английским языком и улучшить качество обучения. Несомненно, студенту, который в будущем станет специалистом-профессионалом в любой области, необходимо не только уверенно владеть устоявшимися нормами английской орфографии, но и ориентироваться в современных изменениях и сложных тенденциях, характерных для неё сегодня. Изучение иностранного языка всегда представляет собой очень сложный, но интересный и интенсивный процесс, требующий от студентов не только усердия, но и внимания к деталям[1, с.207].

Термин «орфография» восходит к древнегреческому языку и обозначает систему правил, регламентирующих письменную фиксацию языка. В английском языке для обозначения этого понятия используют слово *spelling*, а глагол *to spell* одновременно передаёт значения «произносить по буквам» и «писать правильно» [4,с.37]. Овладение правилами правописания — ключевой элемент освоения языка, поэтому изучению английской орфографии стоит уделять серьёзное внимание. Немецкий и английский филолог Фридрих Максимилиан Мюллер не зря называл английскую орфографию «национальным бедствием»: в этом есть немалая доля правды[9, с.55].

Понятие ошибки в иноязычной речи рассматривается как нарушение норм языка, возникающее в процессе усвоения иностранного языка. Теории ошибок в методике преподавания иностранных языков выделяют причины ошибок в иноязычной речи и классифицируют их для более эффективного преподавания. Динамика представлений об ошибке и стратегиях её предупреждения в рамках основных научно-исследовательских подходов позволяет более глубоко понять природу ошибок в иноязычной речи и разработать эффективные методы их исправления [6] .

Попытаемся выявить основные типичные ошибки, допускаемые студентами в своих письменных работах при изучении иностранного языка. В процессе изучения английского языка студенты часто допускают определенные орфографические ошибки, которые могут повлиять на понимание текста и общее впечатление от работы. В целом, ошибки в английском языке могут возникать из-за недостаточной практики, невнимательности или недостаточного знания правил. Для их исправления необходимо уделить больше внимания письменной практике, изучению правил орфографии и грамматики, а также активному использованию языка в повседневной жизни [2].

Материалы и методы

Своеобразие исторического пути английского языка сделало его орфографию одной из самых сложных в индоевропейской группе. Расхождение между написанием и произношением — одна из главных трудностей: нередко буквы в слове не соответствуют звукам, которые мы слышим, а некоторые звуки и вовсе не имеют отдельного графического обозначения.

Яркий пример — слово *daughter* («дочь»): в нём 8 букв, но всего 4 звука — ряд букв при произношении не реализуется, тоже самое происходит и в слове r*eceipt*— 7 букв, 5 звуков. или в слове *knight* — 6 букв, 3 звука. не произносится *k* в начале и *gh* в середине. Подобные особенности нередко ставят в тупик тех, кто изучает английский. Усугубляют ситуацию многочисленные исключения из правил чтения — их так много, что порой кажется, будто сами правила теряют смысл.

Одной из часто встречающихся ошибок является неправильное использование артиклей. Например, студенты могут забывать ставить артикль перед существительным или использовать его неправильно в зависимости от контекста. Это может привести к недопониманию смысла предложения и снизить качество письменного выражения.

Еще одной распространенной ошибкой является неправильное написание слов. Например, студенты часто путаются в правильном написании слов с похожими звучаниями, но разными значениями. Также, ошибки могут возникать из-за неправильного использования окончаний или суффиксов. Это может привести к недопониманию текста и создать впечатление неграмотности.

Еще одной частой ошибкой является неправильное использование времен. Студенты могут путать времена, что приводит к нелогичным или неправильным предложениям. Например, ошибки в использовании Present Simple и Present Continuous могут создать недопонимание о текущих действиях или общих фактах.

Также, студенты часто допускают ошибки в использовании предлогов. Неправильный выбор предлога может изменить смысл предложения или создать нелогичную конструкцию. Например, неправильное использование предлогов "in", "on", "at" может привести к недопониманию места или времени действия.

Одной из наиболее распространенных ошибок является неправильное построение предложений. Студенты могут допускать ошибки в согласовании подлежащего и сказуемого, использовании правильного порядка слов или построении сложных предложений. Это может привести к недопониманию смысла и снизить четкость выражения мыслей.

В своей работе Добрынина О.Л. [3, с.103] исследовала проблему понимания ошибки в иноязычной речи в современной науке. Ошибки в использовании артиклей, написании слов, времен, предлогов и построении предложений могут привести к недопониманию текста и снизить качество письменного выражения. Для успешного преодоления этих ошибок необходимо уделить особое внимание практике, изучению правил и активному использованию языка в повседневной жизни.

В целом, орфографические ошибки в английском языке могут возникать из-за недостаточной практики, невнимательности или недостаточного знания правил. Для их исправления необходимо уделить больше внимания письменной практике, изучению правил орфографии и грамматики, а также активному использованию языка в повседневной жизни.

Недостаточное знание правил орфографии может стать серьезным препятствием на пути к грамотному использованию английского языка. Солонцова Л.П. детально исследовала проблему недостаточного знания правил орфографии среди студентов, изучающих английский язык. Оказалось, что многие студенты допускают орфографические ошибки из-за недостаточной практики и недостаточного внимания к деталям при написании текстов. Эти ошибки могут привести к недопониманию текста, изменению смысла предложений и созданию неграмотного впечатления[10, с. 87].

Одним из аспектов, который оказывает значительное влияние на изучение иностранного языка, является родной язык студента. Различия между родным и иностранным языками могут сказываться на орфографии студентов и влиять на их способность правильно писать на иностранном языке[4, с. 117].

Интерференция родного языка на орфографию студентов может проявляться в различных аспектах. Например, фонетические особенности родного языка могут влиять на то, как студенты воспринимают иностранные звуки и как они пытаются передать их в письменной форме. Это может привести к ошибкам в написании слов, особенно тех, которые содержат звуки, отсутствующие в родном языке студента.

Грамматические различия между родным и иностранным языками также могут оказывать влияние на орфографию. Например, структура предложений, порядок слов, использование времен и артиклей в родном языке могут отличаться от иностранного языка, что может привести к ошибкам в написании и переводе текстов.

Культурные особенности родного языка также играют свою роль в орфографии студентов. Например, идиомы, фразовые глаголы, выражения и стилистика родного языка могут быть совершенно иными, чем в иностранном языке, что может затруднять понимание и правильное использование иностранной орфографии [7, с.387].

Для преодоления влияния родного языка на орфографию студентам необходимо уделить особое внимание изучению правил иностранной орфографии, осуществлять практику письма, чтения и говорения на иностранном языке. Важно осознавать различия между родным и иностранным языками, учиться адаптировать свои знания и навыки к новой языковой среде и стремиться к грамотному использованию иностранной орфографии [4, с.99].

Обучение правилам орфографии является важным этапом в изучении любого языка. Правильное написание слов не только способствует лучшему пониманию текста, но и создает положительное впечатление о грамотности говорящего. Для того чтобы успешно овладеть орфографией, необходимо уделить особое внимание изучению правил написания, правильной расстановке знаков препинания и другим аспектам правописания.

Одним из первых шагов в обучении орфографии является изучение основных правил написания слов. Это включает в себя знание правил употребления букв, правила написания сложных слов, правила добавления окончаний и приставок. Знание этих основных правил поможет избежать распространенных ошибок в написании слов и создаст базу для дальнейшего совершенствования орфографии.

Для эффективного обучения орфографии важно также освоить правила расстановки знаков препинания. Знание, где ставить точку, запятую, тире или другие знаки, поможет сделать текст более четким и легким для восприятия. Неправильная расстановка знаков препинания может привести к изменению смысла предложения, поэтому важно уделить этому аспекту достаточное внимание.

Помимо основных правил написания слов и расстановки знаков препинания, важно также уметь различать слова с похожими написаниями или звучанием. Например, различие между "их" и "их", "тоже" и "тоже", "чтобы" и "чтоб" может быть ключевым для правильного понимания текста и избежания ошибок.

Для успешного обучения правилам орфографии необходимо постоянное практикование. Письменные упражнения, чтение текстов, составление предложений и коррекция ошибок помогут закрепить знания и улучшить навыки правописания. Также полезно использовать различные онлайн-ресурсы, где можно проверить правильность написания слов и получить обратную связь.

Матяш Н.В. обращает внимание на актуальную на сегодняшний день проблему языкового барьера, который часто возникает у студентов изучающих иностранные языки. Один из ключевых аспектов преодоления языкового барьера - это обучение правилам орфографии.[5, с.111] Правильное написание слов является важным элементом языкового владения и позволяет избежать недоразумений в коммуникации.

Использование технологий для проверки правописания является важным инструментом в современном мире. С развитием компьютерных программ и онлайн-ресурсов стало проще и быстрее проверять правильность написания слов и предложений. Такие технологии помогают не только избежать орфографических ошибок, но и улучшить качество текстов [8,с.87].

Одним из наиболее распространенных способов проверки правописания являются специальные программы для автоматической коррекции текста. Такие программы могут выявлять орфографические ошибки, предлагать варианты исправлений и даже автоматически исправлять ошибки. Это значительно упрощает процесс редактирования текста и позволяет сэкономить время.

Онлайн-ресурсы также предлагают широкий выбор инструментов для проверки правописания. От простых онлайн-словарей и грамматических справочников до специализированных сервисов с расширенными функциями проверки орфографии и пунктуации. Эти ресурсы обычно доступны бесплатно и могут быть использованы в любое время и в любом месте.

Другим полезным инструментом являются браузерные расширения, которые автоматически проверяют правописание при вводе текста в интернете. Такие расширения могут быть установлены на различные браузеры и предупреждают пользователя о возможных ошибках, что помогает избежать опечаток и неточностей.

Заключение

Важно отметить, что использование технологий для проверки правописания не исключает необходимость внимательного самоконтроля

и редактирования текста. Несмотря на высокую точность современных программ, они могут не всегда уловить контекстуальные ошибки или неточности в использовании слов. Поэтому важно оставаться внимательным и самостоятельно проверять тексты на правильность.

Технологии для проверки правописания являются незаменимым помощником для всех, кто работает с текстами. Они позволяют быстро и эффективно исправлять ошибки, улучшать качество текстов и повышать профессионализм в области письменной коммуникации. Поэтому использование таких технологий рекомендуется как начинающим писателям, так и опытным авторам, которые стремятся к совершенствованию своих навыков.

Орфография — важная составляющая грамотной письменной речи на английском языке, поэтому ей стоит уделять должное внимание в процессе обучения. Изучение английского — это не только путь к новым возможностям, но и способ расширить кругозор, развить память и приобрести ценные компетенции. Освоить язык под силу каждому: он естественен и доступен для изучения. Эффективными средствами освоения языка служат чтение книг, прослушивание радиопередач, просмотр фильмов, разговорная практика и практика письма. При этом совершенствование навыков не имеет границ: английский может выступать и как хобби, и как рабочий инструмент, и как учебная дисциплина — и в любом случае он остаётся одним из самых красивых и увлекательных языков.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Методика преподавания иностранных языков [Текст] // М.: Просвещение, 2023. – 256 с.
2. Безденежных Н.Н., Цветкова С.Е., Малышева Е.Ю. Современные педагогические образовательные технологии в обучении иностранному языку в вузе // Международный научно-исследовательский журнал. — 2023. — №10 (136). — [Электронный ресурс] URL: https://research-journal.org/archive/10-136-2023-october/10.23670/IRJ.2023.136.55 (дата обращения: 23.07.2026)
3. Добрынина О.Л. Грамматические ошибки в англоязычном письме: причины появления и стратегии коррекции// Высшее образование в России 2017.№8/9 (215). С.100-104 [Электронный ресурс] URL: https://cyberleninka.ru/article/n/grammaticheskie-oshibki-v-angloyazychnom-akademicheskom-pisme-prichiny-poyavleniya-i-strategii-korrektsii (дата обращения: 23.07.2026)
4. Иванова, Н.К. Орфография английского языка. Spelling Spell [Текст] // М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. – 155 с.
5. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии: Проектное обучение // М.: Academia, 2018. — 256 с.
6. Мильруд Р.П., Кондакова Н.Н. Теории ошибок в методике обучения иностранному языку. [Электронный ресурс] URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teorii-oshibok-v-metodike-obucheniya-inostrannomu-yazyku/viewer (дата обращения: 20.07.2026)
7. Миролюбов А. А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролюбова.— Обнинск: Титул, 2010.— 464 с.
8. Новохатская О.Э. Современные технологии обучения иностранным языкам // Педагогика и просвещение. -2019. - № 2.С. 84-92
9. Осипян Т. Г. Обучение иноязычной орфографической компетенции студентов-лингвистов : английский язык как второй иностранный : дис. канд. пед. наук. Пятигорск, 2009. 184 с.
10. Солонцова Л.П. Методика обучения иностранным языкам [Текст] //Методические теории. — Москва : Владос, , 2018. — 158 с.

Mistakes in english, ways for students to overcome them and the use of modern technologies for spell checking

Osipyan T.G., Manukyan M.R., Ezdekova L.B.

Pyatigorsk State University

The article discusses the problem of spelling errors typical for Russian-speaking students when learning English. The main types of such errors are identified and the causes of their occurrence are analyzed, taking into account interlanguage interference and the peculiarities of English spelling. Special attention is paid to modern spell-checking technologies (including built-in text editor tools, specialized services, and AI assistants) as a tool for correcting and preventing errors. Based on the analysis, practical ways of combining automated verification with traditional methods of practicing spelling skills are proposed. Methodological recommendations on the integration of these technologies into the educational process to improve the level of writing literacy of students are presented. The research results can be used by English language teachers, course developers, and authors of teaching materials.

Keywords: formation of spelling skills; spelling; interlanguage interference; error prevention; methodological techniques; automated tools; technology integration in education

References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. Methods of teaching foreign languages [Text] // Moscow: Prosveshchenie, 2023. 256 p.
. 2. Bezdenezhnykh N.N., Tsvetkova S.E., Malysheva E.Yu. Modern pedagogical educational technologies in teaching a foreign language at a university // International Scientific Research Journal. — 2023. — №10 (136). — [Electronic resource] URL: https://research-journal.org/archive/10-136-2023-october/10.23670/IRJ.2023.136.55 (access date: 07/23/2026)
3. Dobrynina O.L. Grammatical errors in English-language writing: causes and correction strategies// Higher education in Russia 2017.No.8/9 (215). p.100-104 [Electronic resource] URL: https://cyberleninka.ru/article/n/grammaticheskie-oshibki-v-angloyazychnom-akademicheskom-pisme-prichiny-poyavleniya-i-strategii-korrektsii (access date: 07/23/2026)
4. Ivanova, N.K. Spelling of the English language. Spelling Spell [Text] // Moscow: AST: East – West, 2007. 155 p.
5. Matyash N.V. Innovative pedagogical technologies: Project—based learning // Moscow: Academia, 2018. 256 p.
6. Milrud R.P., Kondakova N.N. Theories of errors in the methodology of teaching a foreign language. [Electronic resource] URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teorii-oshibok-v-metodike-obucheniya-inostrannomu-yazyku/viewer (access date: 07/20/2026)
7. Mirolyubov A. A. Methods of teaching foreign languages: traditions and modernity / Ed. by A.A. Mirolyubov.— Obninsk: Title, 2010. — 464 p.
8. Novokhatskaya O.E. Modern technologies of teaching foreign languages // Pedagogy and education. -2019. - № 2.P. 84-92
9. Osipyan T. G. Teaching foreign language spelling competence to students of linguistics : English as a second foreign language : PhD Candidate of Pedagogical Sciences. Pyatigorsk, 2009. 184 p.
10. Solontsova L.P. Methods of teaching foreign languages [Text] //Methodological theories. — Moscow : Vlados, , 2018. 158 p.

Типология психологических барьеров у иностранных студентов при освоении РКИ

Педич Галина Геннадьевна
старший преподаватель кафедры иностранных и русских языков, МГАВМиБ – МВА имени К.И.Скрябина, fenix66@rambler.ru

Аванесова Мария Семёновна
преподаватель кафедры иностранных и русских языков, МГАВМиБ – МВА имени К.И.Скрябина, mary.avanesova@gmail.com

В статье рассматриваются психологические барьеры, которые мешают иностранным студентам успешно осваивать русский язык как иностранный. Анализируются эмоциональные, мотивационные, когнитивные и социокультурные факторы, снижающие эффективность обучения и ограничивающие участие студентов в коммуникативной деятельности. На основе психологических и лингводидактических теорий предложена типология барьеров, описаны основные проявления языковой тревожности, страха ошибки и культурного шока. Обозначены лингводидактические стратегии их преодоления: эмоциональная поддержка, повышение мотивации, адаптация грамматического материала, развитие коммуникативной уверенности и работа с культурным контентом. Представлена интегративная модель, объединяющая диагностику, выбор методов, мониторинг прогресса и коррекцию, в которой преподаватель РКИ выступает как медиатор между психологической поддержкой и обучением. Делается вывод, что комплексный и индивидуализированный подход к психологическим барьерам необходим для повышения качества преподавания и личностной устойчивости иностранных студентов.

Ключевые слова: психологические барьеры; русский язык как иностранный; языковая тревожность; мотивация; коммуникативные трудности; социокультурная адаптация; лингводидактика; междисциплинарный подход; интегративная модель; иностранные студенты.

Введение

Когда говорят об изучении русского языка как иностранного, чаще всего вспоминают падежи, глаголы движения, новые слова и произношение. Все это действительно важно. Но на обычном занятии быстро видно, что знание правила еще не гарантирует свободного ответа. Студент может правильно сделать письменное упражнение, а затем растеряться из-за простого вопроса преподавателя. Иногда он долго молчит, хотя нужные слова ему знакомы. Значит, причина находится не только в уровне языка: на ответ влияют тревога, ожидание оценки, усталость и страх выглядеть хуже остальных [2; 3].

Для иностранного студента эта проблема обычно сложнее, чем для человека, который изучает язык в своей стране. Русский нужен ему не только в аудитории. На нем приходится разговаривать в общежитии, магазине, деканате, поликлинике, транспорте. Одновременно нужно привыкать к незнакомым правилам общения и к другой учебной системе. Н. С. Брем отмечает, что языковая среда ускоряет освоение языка, но вместе с этим повышает нагрузку и добавляет адаптационные трудности [7, с. 250-257].

В методике РКИ психологический барьер нельзя понимать как лень или отсутствие способностей. В словаре Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина он описывается через состояние, которое мешает человеку действовать и общаться:

«Специфические психологические состояния личности, которые не позволяют ей занять активную позицию и реализовать тот или иной вид деятельности и общения» [1, с. 234].

Это определение хорошо подходит к ситуации на уроке. Студент может быть заинтересован в учебе, готовиться дома и знать тему, но в момент ответа внутреннее напряжение оказывается сильнее. Поэтому задача преподавателя состоит не в том, чтобы просто заставить человека говорить, а в том, чтобы понять причину его молчания и постепенно вернуть ему рабочее состояние [5; 6].

Цель данной работы - показать основные виды психологических барьеров у иностранных студентов, объяснить, как они связаны между собой, и рассмотреть приемы, которые помогают уменьшить их влияние. В тексте используются как прямые цитаты, так и пересказ идей исследователей. Прямые цитаты выделены кавычками, а перевод англоязычных источников выполнен автором работы.

1. Что можно считать психологическим барьером

Проще всего представить барьер как разрыв между знанием и реальным действием. Человек знает слово, но не может быстро его произнести; понимает вопрос, но боится начать фразу; вспоминает правильный ответ уже после занятия. Подобные случаи показывают, что тревога затрагивает не только настроение. Она мешает сосредоточиться, удержать инструкцию в памяти и выбрать нужную речевую форму [3].

Э. Хорвиц, М. Хорвиц и Дж. Коуп рассматривали иноязычную тревожность как отдельный комплекс представлений о себе, чувств и способов поведения, возникающий именно в ситуации изучения языка [2, p. 128]. Авторы приводят характерную реплику учащегося:

«Когда меня вызывают на занятии, я просто замираю и не могу придумать, что сказать» [2, p. 125; перевод наш].

В этой реплике важна не буквальная «пустота в голове», а временная недоступность уже изученного материала. Чем сильнее студент думает о том, как его оценят, тем меньше внимания остается на самом вопросе. В результате пауза становится длиннее, тревога растет, а человек еще сильнее убеждается, что не умеет говорить. Так формируется привычная реакция избегания [2].

П. МакИнтайр и Р. Гарднер связывают языковую тревожность с напряжением, которое возникает при говорении, слушании и изучении второго языка. Они формулируют это так:

«Чувство напряжения и опасения, специально связанное с ситуациями использования второго языка» [3, p. 284; перевод наш].

Исследователи предлагают рассматривать работу с языком как три последовательных этапа: получение информации, ее обработка и ответ. Тревога может вмешаться на любом из них. Студент хуже различает слова в быстрой речи, медленнее соединяет их со смыслом, а затем не успевает построить фразу [3, p. 283-305]. Отсюда следует важный вывод: молчание не всегда означает незнание темы.

Необходимо отличать обычную учебную трудность от психологического барьера. Новая грамматическая конструкция объективно сложна, и на ее освоение требуется время. Барьер начинается тогда, когда трудность меняет поведение: студент заранее ждет провала, отказывается отвечать, пропускает занятия или использует только самые простые фразы, хотя может сказать больше. Н. С. Брем определяет барьер как результат взаимодействия человека с объективными и субъективными трудностями, который отражается на учебе и эмоциональном состоянии [7, с. 250].

2. Почему иностранные студенты особенно уязвимы

У иностранного студента языковая и жизненная адаптация идут одновременно. Ему нужно понимать преподавателя, выполнять задания, знакомиться с группой и решать бытовые вопросы. Если уровень русского пока невысокий, даже небольшая проблема требует много сил. Обычная просьба в деканате может превратиться в стрессовую ситуацию, потому что человек не уверен ни в словах, ни в правилах поведения [7].

Дополнительное напряжение появляется из-за изменения социального статуса. На родном языке студент способен подробно объяснить свою мысль, пошутить, спорить и показывать знания. На начальном уровне РКИ его речь звучит намного проще. Возникает неприятное ощущение, что окружающие видят не взрослого и компетентного человека, а только его ошибки. Хорвиц и соавторы связывают эту ситуацию с уязвимостью Я-концепции учащегося [2].

Свою роль играет и темп обучения. В языковой среде от студента быстро ждут самостоятельности, хотя он еще не привык к естественной речи. По данным Н. С. Брем, иностранные учащиеся в России сталкиваются не только с лингвистическими, но и с психологическими, социальными и адаптационными барьерами [7, с. 250-257]. Поэтому одинаковое задание может восприниматься по-разному: для одного это обычная тренировка, а для другого - ситуация, где он рискует потерять лицо.

Наконец, преподаватель и студент могут по-разному понимать нормальное поведение на уроке. В одной учебной культуре принято сразу задавать вопросы и спорить, в другой - молча слушать старшего. Где-то активность считается признаком интереса, а где-то студент опасается показаться навязчивым. Если эти различия не обсуждать, преподаватель может принять осторожность за пассивность, а студент - прямое замечание за личную неприязнь [6; 7].

3. Основные типы психологических барьеров

В научных работах нет одной классификации, которая полностью подходила бы для всех случаев. Причина понятна: тревога, мотивация, трудности понимания и культурная адаптация постоянно пересекаются. Для практического анализа удобно выделить четыре группы: эмоционально-волевые, мотивационно-личностные, коммуникативно-когнитивные и социокультурные барьеры [6-8]. Такое деление условно, но оно помогает увидеть, с чего начинается проблема и какую помощь стоит предложить.

Тип барьера	Как проявляется	Возможные причины и источники
Эмоционально-волевой	Страх ответа, «замирание», отказ говорить перед группой, сильное волнение перед тестом.	Боязнь ошибки и негативной оценки; неудачный опыт [2; 4].
Мотивационно-личностный	Пассивность, работа только ради оценки, быстрое разочарование, фраза «я не способен к языкам».	Неясная цель, низкая самооценка, отсутствие заметного прогресса [8].
Коммуникативно-когнитивный	Долгие паузы, трудности с быстрой речью, перегрузка правилами, избегание спонтанного диалога.	Ограниченный словарь, медленная обработка речи, большой объем нового материала [3; 6].
Социокультурный	Дистанция с группой, страх нарушить нормы общения, недоверие к преподавателю, избегание бытовых контактов.	Культурный шок, незнание этикета, непривычный стиль обучения [7].

3.1. Эмоционально-волевой барьер

Эта группа заметнее всего, потому что ее проявления легко увидеть. Студент начинает говорить тише, избегает взгляда преподавателя, просит не вызывать его или заранее отказывается от ответа. Иногда волнение сопровождается физическими реакциями: учащается сердцебиение, дрожат руки, становится трудно дышать. Даже нейтральный вопрос воспринимается как проверка личности [2; 4].

Чаще всего за такой реакцией стоит страх ошибки и негативной оценки. В исследовании М. Яйич Новоградец и И. Чагаль основные причины были сформулированы предельно ясно:

«Основными источниками тревожности являются межличностная коммуникация и боязнь негативной оценки окружающих» [4, с. 179].

Это объясняет, почему заранее подготовленный монолог иногда дается легче, чем короткий разговор. В монологе можно выучить начало, порядок мыслей и нужные слова. В диалоге приходится быстро реагировать, а значит, нельзя полностью контролировать форму. Для тревожного студента такая неопределенность сама по себе становится угрозой [4].

Отдельный вариант эмоционального барьера - страх «потерять лицо». Взрослый человек привык быть компетентным, а на новом языке вынужден говорить коротко и просто. Он сравнивает свою богатую речь на родном языке с ограниченной речью на русском и выбирает безопасную стратегию: лучше промолчать, чем сказать неправильно. Проблема в том, что эта стратегия сохраняет самооценку только на короткое время, но лишает студента практики [2; 8].

Еще одна форма - тревога перед контролем. Некоторые учащиеся хорошо работают в паре, но резко теряются на тесте или при ответе у доски. В этом случае трудность связана не столько с общением, сколько с ожиданием оценки. При постоянном страхе контроль перестает показывать реальные знания: студент тратит часть внимания на переживания и допускает ошибки, которых обычно не делает [2; 3].

3.2. Мотивационно-личностный барьер

Мотивация редко исчезает за один день. Сначала студент не понимает, зачем ему очередное упражнение. Потом он перестает замечать маленькие успехи, начинает сравнивать себя с более сильными одногруппниками и делает вывод, что язык ему «не дается». После этого работа становится механической: задание выполняется только ради оценки или чтобы избежать замечания [8].

Е. В. Стаканова связывает снижение тревожности с реалистичным отношением к своим возможностям:

«Сбалансированное понимание своих способностей и позитивное отношение к процессу обучения может помочь уменьшить языковую тревожность» [8, с. 6].

Слово «сбалансированное» здесь особенно важно. Проблемой бывает не только низкая, но и завышенная планка. Например, студент ждет, что через месяц будет говорить свободно, и воспринимает каждую обычную ошибку как доказательство провала. Более рабочая позиция строится на маленьких целях: сегодня задать вопрос, на следующей неделе поддержать разговор, позже объяснить свою точку зрения [8].

На мотивацию влияет личный смысл задания. Упражнение на падежи воспринимается иначе, если оно помогает объяснить маршрут, написать сообщение преподавателю или рассказать о своей специальности. Когда речевая модель нужна в понятной ситуации, студент видит в языке инструмент, а не бесконечный набор таблиц. Стаканова называет такой подход смыслообразующим и связывает его с внутренней мотивацией [8, с. 1-9].

Личностный барьер также поддерживает постоянное сравнение с другими. В группе всегда есть учащиеся с разным опытом, темпом памяти и количеством контактов с русским языком. Если преподаватель публично ставит их рядом, более медленный студент может решить, что усилия бессмысленны. Поэтому полезнее сравнивать человека с его собственным предыдущим результатом [5; 8].

3.3. Коммуникативно-когнитивный барьер

Этот тип связан с тем, как студент воспринимает и обрабатывает речь. Он может знать грамматику, но не успевать распознавать знакомые слова в естественном темпе. В учебной записи все произносится четко, а в реальном разговоре слова соединяются, окончания звучат слабее, паузы появляются в неожиданных местах. Если человек уже

тревожится, часть внимания уходит на мысли «я ничего не понимаю» и «сейчас меня спросят» [3].

Сивицкая и Митяева пишут, что изучение языка требует решения психологических задач не только со стороны учащегося, но и со стороны преподавателя. Среди них авторы называют:

«Приближение двух языковых реальностей преподавателя и обучающегося» [6, с. 129].

Эта короткая формулировка означает, что преподаватель должен учитывать способ восприятия студента. Если новая тема объясняется большим блоком, в быстром темпе и без примеров, человек теряет ориентиры. Тогда информационная перегрузка постепенно превращается в эмоциональную: студент перестает следить за смыслом и заранее ждет неудачи [6].

Особенно сложны темы, где нужно одновременно помнить несколько правил: управление падежом, вид глагола, согласование, порядок слов. В такой момент речевая опора не делает работу «слишком легкой». Таблица, схема, начало фразы или список ключевых слов освобождают часть внимания. Студент может сосредоточиться на смысле, а не удерживать в голове все правила сразу [3; 6].

К коммуникативно-когнитивному барьеру относится и страх спонтанной речи. Человек привыкает сначала мысленно переводить фразу с родного языка, затем проверять грамматику и только после этого говорить. В реальном диалоге времени на такой алгоритм нет. Из-за длинной паузы собеседник может повторить вопрос или перейти к другому человеку, а студент воспринимает это как подтверждение своей неспособности [2; 3].

3.4. Социокультурный барьер

Русский язык осваивается вместе с нормами общения, которые не всегда можно вывести из грамматики. Иностранный студент может сомневаться, когда обращаться по имени и отчеству, насколько прямо выражать несогласие, как воспринимать замечание без улыбки, нужно ли подробно отвечать преподавателю. Языковая ошибка обычно понятна, а ошибка в норме поведения иногда кажется угрозой отношениям [7].

Н. С. Брем обращает внимание на двойственную роль языковой среды:

«Языковая среда ... является источником дополнительных трудностей, влияющих на процесс обучения» [7, с. 250].

Чем больше реальных контактов, тем быстрее развивается язык, но тем выше и цена непонимания. Неудачный разговор в поликлинике или деканате может вызвать ощущение беспомощности. После нескольких подобных случаев человек начинает заранее избегать общения, просит друзей говорить за него и тем самым сокращает собственную практику [7].

Социокультурный барьер часто соединяется со страхом показаться невежливым или смешным. Поэтому преподавателю важно объяснять не только правильную форму, но и ситуацию ее употребления. Например, полезно сравнить прямую просьбу, нейтральный вариант и слишком официальный вариант. Тогда студент получает не отдельную фразу, а понятную карту выбора [6; 7].

Еще один источник напряжения - непривычная организация занятия. Студент может не понимать, почему преподаватель просит работать в паре, обсуждать ответ или исправлять одногруппника. Если в его прежнем опыте учитель всегда говорил, а учащиеся молчали, новая форма воспринимается как отсутствие порядка. Короткое объяснение цели задания снимает часть недоверия [7].

3.5. Почему границы между типами условны

На практике один барьер быстро переходит в другой. Например, студент плохо понимает быструю речь - это когнитивная трудность. После нескольких неудачных ответов он начинает бояться урока - появляется эмоциональный барьер. Затем делает вывод, что русский ему не подходит, и теряет мотивацию. Если к этому добавляется одиночество в новой стране, усиливается социокультурное напряжение [5; 7].

Поэтому классификация нужна не для того, чтобы приклеить студенту один ярлык. Она помогает увидеть цепочку причин. У двух учащихся внешне одинаковое молчание может иметь разную основу: один боится оценки, второй не понял инструкцию, третий не видит смысла задания. И помощь им потребуется разная.

4. Как формируется замкнутый круг тревоги

Психологические барьеры поддерживают сами себя. Тревожный студент старается меньше говорить. Из-за нехватки практики его речь развивается медленнее. Длинные паузы и ошибки становятся заметнее, после чего тревога усиливается. Возникает круг: страх - избегание - нехватка опыта - новая неудача - еще больший страх [2; 3].

Совет «не бойся» этот круг не разрушает. Человек и сам обычно понимает, что волнение мешает, но не может выключить его по команде. Ему нужен другой опыт: он сказал неидеально, но его поняли; преподаватель спокойно уточнил ошибку; группа не засмеялась; разговор продолжился. Несколько таких эпизодов постепенно меняют ожидания [2; 9].

А. Ю. Зевакина подчеркивает, что психологические барьеры влияют не только на отдельный ответ, но и на отношение к учебе:

«Наличие психологических барьеров не только снижает активность учебной деятельности, но и приводит к неудовлетворенности самим учебным процессом» [5, с. 1].

Получается, что атмосфера занятия является частью проблемы или частью решения. Темп речи преподавателя, способ исправления ошибок, порядок вызова к доске, реакция группы - все это может ослабить напряжение или сделать его сильнее. Поэтому барьер нельзя полностью считать личной особенностью студента [5; 6; 9].

Важно наблюдать не только за правильностью ответа, но и за поведением. Если студент начал чаще задавать уточняющие вопросы, согласился работать в паре или впервые произнес фразу без полного текста, это уже признак изменений. Языковой результат может появиться позже, но снижение избегания обычно становится первым шагом.

5. Педагогические способы уменьшения барьеров

Преодоление барьера - не одноразовая беседа и не отдельное «мотивационное» занятие. Это постепенная работа, в которой студент несколько раз убеждается, что может говорить, ошибаться, уточнять и продолжать общение. Приемы должны повторяться и усложняться вместе с языковым уровнем [5; 9; 10].

5.1. Безопасная речевая среда

Безопасная среда не означает отсутствие требований. Речь идет о понятных правилах: ошибки исправляют без унижения, одногруппники не перебивают, у студента есть время подумать, а оценка не превращается в публичное сравнение. Д. Янг связывает снижение тревоги с созданием «ориентированной на учащегося аудитории с низким уровнем тревоги» [9, p. 426; перевод наш].

Полезно разделять тренировочные и контрольные задания. Во время тренировки преподаватель может прямо сказать: сейчас важен смысл, а окончания разберем после ответа. Такая установка снижает постоянный самоконтроль. Студенту проще удержать темп речи, если он не ждет исправления после каждого слова [2; 9].

Начинать стоит с менее тревожных форм: одна короткая реплика, разговор в паре, обсуждение втроем, затем ответ перед всей группой. Важно, чтобы переход был постепенным. Если сразу поставить тревожного студента перед аудиторией, он может получить еще один опыт неудачи и закрепить избегание [9].

На начальном этапе хорошо работают речевые заготовки: «Я думаю, что...», «Я не совсем согласен, потому что...», «Можно уточнить...?». Они дают точку входа в разговор. Позже опоры можно сокращать, но сначала они помогают студенту начать фразу и не тратить все внимание на выбор первых слов.

С. Крашен связывает успешное усвоение языка с низким уровнем эмоционального напряжения:

«Низкая тревожность, по-видимому, способствует овладению вторым языком» [10, p. 31; перевод наш].

В его модели высокий «аффективный фильтр» мешает даже понятной информации участвовать в дальнейшем усвоении. Для преподавателя из этого следует практический вывод: недостаточно дать хороший материал, нужно еще организовать ситуацию, в которой студент способен его принять [10, p. 30-32].

5.2. Работа с ошибками

Для тревожного учащегося способ исправления иногда важнее самой ошибки. Если преподаватель прерывает каждую фразу, студент начинает говорить медленно, проверять каждое окончание и теряет

мысль. Поэтому ошибки полезно разделять. Те, которые мешают пониманию, можно уточнить сразу. Остальные лучше записать и обсудить после высказывания [2; 9; 10].

Формулировка замечания тоже имеет значение. Фраза «здесь нужен другой падеж» относится к конкретному действию. Фраза «ты опять ничего не выучил» оценивает личность. В первом случае ошибка остается частью учебы, во втором превращается в публичное доказательство неспособности.

Можно использовать самокоррекцию и мягкую подсказку. Преподаватель повторяет проблемный фрагмент с вопросительной интонацией, показывает окончание на доске или предлагает выбрать из двух вариантов. Тогда студент участвует в исправлении, а не получает готовый вердикт. Это сохраняет активную позицию [5; 6].

После устного задания полезно сначала отметить, что получилось: понятный смысл, удачное слово, хорошая реакция на вопрос. Только затем обсуждаются две-три основные ошибки. Большой список замечаний редко помогает; чаще он подтверждает тревожную мысль, что «неправильно все».

5.3. Пошаговое усложнение и снижение перегрузки

Сложную тему лучше разбивать на небольшие действия. Например, при изучении падежа сначала отрабатывается одна модель в знакомой ситуации. Затем добавляется новый предлог, после этого - выбор между формами, и только потом свободный диалог. Такой порядок позволяет студенту видеть, что именно он уже умеет [3; 6].

Визуальные опоры особенно полезны, когда тревога связана с перегрузкой. Схема, таблица или алгоритм превращают абстрактное правило в маршрут. Но опора должна сразу использоваться в речи. Если после объяснения студент только перепишет таблицу, знание останется пассивным.

Инструкцию желательно давать короткими шагами и, при необходимости, дублировать письменно. Иногда студент понимает саму тему, но теряется из-за длинного объяснения задания. Простая проверка «что делаем сначала?» помогает вовремя заметить, что проблема не в грамматике, а в организации информации [6].

Темп тоже нужно менять постепенно. Сначала можно использовать медленную запись, затем естественную речь с повтором, а позже - обычный темп без подсказки. Если все этапы пропущены, учащийся получает слишком сложную задачу и начинает избегать аудирования.

5.4. Поддержка мотивации

Мотивация становится устойчивее, когда студент понимает, зачем ему конкретное действие. Одну и ту же грамматику можно связать с разными задачами: записаться к врачу, объяснить дорогу, рассказать о проекте, написать сообщение преподавателю. Личная или профессиональная цель делает материал менее чужим [8].

Небольшие результаты стоит фиксировать. В листе прогресса можно отмечать не только оценки, но и реальные действия: «сам уточнил непонятное слово», «говорил две минуты без полного текста», «решил бытовой вопрос на русском». Такая запись спорит с привычной мыслью тревожного человека, что ничего не меняется.

Полезно давать ограниченный выбор: тему примера, партнера для первого этапа, формат короткого ответа. Полная свобода иногда тоже тревожит, а небольшой выбор возвращает ощущение контроля. При этом учебная цель остается общей для всей группы.

Поддержка не должна превращаться в занижение требований. Если преподаватель постоянно освобождает тревожного студента от устной работы, избегание закрепляется. Лучше уменьшить объем, дать опору и понятный критерий, но сохранить сам факт речевого действия [9].

5.5. Социокультурная поддержка

Преподаватель РКИ часто становится культурным посредником. Его задача не в том, чтобы объявить одну норму единственно правильной, а в том, чтобы объяснить контекст. Например, можно разобрать несколько способов просьбы и обсудить, какой вариант звучит нейтрально, официальный или слишком прямой [6; 7].

Хорошо работают ролевые ситуации из повседневной жизни: разговор в деканате, просьба соседу, уточнение заказа, запись к врачу. Сначала студент получает слова и модель, потом пробует диалог в паре, а затем меняются условия. Так бытовая ситуация перестает быть полностью непредсказуемой.

Сравнение культур тоже снижает напряжение. Вопрос «как это принято у вас?» показывает, что различие не равно ошибке. Студент может объяснить собственную норму и легче понять русскую. Такой разговор одновременно развивает язык и помогает группе лучше узнать друг друга [7].

Если произошла культурная ошибка, ее лучше объяснять конкретно: какая фраза прозвучала слишком прямо, в какой ситуации это важно и чем ее заменить. Общие замечания вроде «так не говорят» оставляют только стыд и не дают инструмента для следующего разговора.

5.6. Индивидуальная диагностика

Один и тот же метод не помогает всем, потому что внешне похожее поведение имеет разные причины. Простая диагностика может включать наблюдение, короткую анкету и разговор после занятия. Важно сравнить, как студент работает один, в паре и перед группой. Иногда человек свободно говорит с соседом, но замолкает при публичной оценке - это указывает на эмоциональный, а не языковой источник проблемы [5].

После диагностики выбирается один конкретный шаг. Если мешает публичность, увеличивается доля парной работы. Если студент теряется из-за темпа, инструкция дается устно и письменно. Если проблема в мотивации, задание связывается с личной целью. Слишком много изменений сразу затрудняют понимание того, что действительно помогло.

Результат оценивается не только по количеству ошибок. Нужно смотреть, стал ли студент чаще вступать в разговор, начал ли уточнять непонятное, уменьшилось ли число отказов. Даже небольшое поведенческое изменение показывает, что напряжение снижается.

Если прием не работает, его следует менять, а не делать вывод о «нежелании учиться». Психологический барьер может быть устойчивым, особенно после длительного опыта неудач. В таком случае преподаватель сохраняет требования, но ищет другой путь к выполнению задания [5; 6].

6. Пример поэтапной работы

Рассмотрим подготовку тревожного студента к короткому выступлению. На первом этапе он составляет план из трех пунктов и произносит несколько фраз одному партнеру. Преподаватель заранее говорит, что пока оценивается только понятность основной мысли. Ошибки записываются, но не прерывают речь.

На втором этапе студент выступает перед группой из трех-четырех человек. У него остаются план и ключевые слова. После ответа слушатели задают один заранее подготовленный вопрос. Такая форма добавляет элемент неожиданности, но сохраняет безопасный объем задачи.

На третьем этапе сообщение произносится перед всей аудиторией. Критерии известны заранее: структура, понятность, два изученных речевых оборота. Только после нескольких успешных попыток можно убрать план и добавить свободные вопросы. Сложность не исчезает, а распределяется во времени.

Такая схема подходит и для других видов работы: диалога, аудирования, ответа у доски. Главное - не требовать полного результата сразу. Студент должен видеть лестницу действий и понимать, на какой ступени находится сейчас.

Заключение

Психологические барьеры при освоении РКИ нельзя свести к одной причине. В них соединяются страх оценки, неуверенность, снижение мотивации, перегрузка при восприятии речи и трудности культурной адаптации. Эти факторы усиливают друг друга, поэтому молчание студента не всегда говорит о слабой подготовке [2-8].

Для практической работы удобно выделять эмоционально-волевые, мотивационно-личностные, коммуникативно-когнитивные и социокультурные барьеры. Однако такая классификация остается рабочей, а не жесткой. Преподавателю важнее понять конкретную цепочку: что вызвало напряжение, как оно изменило поведение и что поддерживает проблему сейчас.

Наиболее эффективной оказывается системная работа: безопасная речевая среда, постепенное усложнение, понятное исправление оши-

бок, визуальные и речевые опоры, задания с личным смыслом и объяснение культурного контекста. Эти меры не отменяют требований, а делают их выполнимыми [5; 6; 9; 10].

Главным результатом можно считать не полное исчезновение волнения. Реальный прогресс начинается тогда, когда студент продолжает говорить, даже если сомневается; задает вопрос, если не понял; и воспринимает ошибку как рабочий момент, а не как доказательство собственной неспособности. Именно такое изменение поведения создает основу для дальнейшего языкового развития и более спокойной адаптации в русскоязычной среде.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety // The Modern Language Journal. 1986. Vol. 70, No. 2. P. 125-132. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x.
3. MacIntyre P. D., Gardner R. C. The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language // Language Learning. 1994. Vol. 44, No. 2. P. 283-305. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x.
4. Яйич Новоградец М., Чагаль И. Иноязычная тревожность в овладении русским языком как иностранным // Вопросы психолингвистики. 2021. № 2 (48). С. 179-198. DOI: 10.30982/2077-5911-2021-48-2-179-198.
5. Зевакина А. Ю. К вопросу минимизации психологических барьеров при обучении русскому языку как иностранному // Язык, культура и профессиональная коммуникация в современном обществе: материалы международной научной конференции. Тамбов, 2017.
6. Сивицкая Л. А., Митяева А. П. Преодоление психологических барьеров в процессе обучения русскому языку как иностранному // Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 5. С. 129-130.
7. Брем Н. С. Особенности барьеров при изучении иностранного языка в языковой среде и вне ее // Самарский научный вестник. 2020. Т. 9, № 3. С. 250-257. DOI: 10.17816/snv202093302.
8. Стаканова Е. В. Языковая тревожность и барьеры при изучении иностранного языка: мотивационно-смысловая интерпретация // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 3. Статья 54PSMN323.
9. Young D. J. Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? // The Modern Language Journal. 1991. Vol. 75, No. 4. P. 426-439. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x.
10. Krashen S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982. 202 p.

A typology of psychological barriers in foreign students learning russian as a foreign language

Pedich G.G., Avanesova M.S.

Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K.I. Skryabin.

The article examines psychological barriers that hinder foreign students from successfully mastering Russian as a foreign language. It focuses on emotional, motivational, cognitive and sociocultural factors that reduce learning efficiency and limit students' participation in communicative activities. Based on psychological and linguodidactic theories, a typology of psychological barriers is proposed and key manifestations of language anxiety, fear of error and cultural shock are described. The paper outlines linguodidactic strategies for overcoming these barriers, including emotional support, motivational enhancement, graded presentation of complex grammar, development of communicative confidence, and systematic work with cultural content. An integrative model is presented that combines diagnosis, method selection, progress monitoring and method correction, positioning the teacher of Russian as a foreign language as a mediator between psychological support and language teaching. The article concludes that a comprehensive, individualized approach to psychological barriers is essential for improving the quality of teaching Russian as a foreign language and for fostering personal resilience and academic success in foreign students.

Keywords: psychological barriers; Russian as a foreign language; language anxiety; motivation; communicative difficulties; sociocultural adaptation; linguodidactics; interdisciplinary approach; integrative model; international students.

References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages). M.: IKAR, 2009. 448 p.
2. Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety // The Modern Language Journal. 1986. Vol. 70, No. 2. P. 125-132. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x.
3. MacIntyre P. D., Gardner R. C. The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language // Language Learning. 1994. Vol. 44, No. 2. P. 283-305. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x.
4. Yayich Novogradets M., Chagal I. Foreign Language Anxiety in Mastering Russian as a Foreign Language // Voprosy psycholinguistics. 2021. No. 2 (48). Pp. 179-198. DOI: 10.30982/2077-5911-2021-48-2-179-198.
5. Zevakina A. Yu. On the Issue of Minimizing Psychological Barriers in Teaching Russian as a Foreign Language // Language, Culture, and Professional Communication in Modern Society: Proceedings of the International Scientific Conference. Tambov, 2017.
6. Sivitskaya L. A., Mityaeva A. P. Overcoming psychological barriers in the process of teaching Russian as a foreign language // International Journal of Experimental Education. 2011. No. 5. pp. 129-130.
7. Brem N. S. Features of barriers in learning a foreign language in and outside the language environment // Samara Scientific Bulletin. 2020. Vol. 9, No. 3. pp. 250-257. DOI: 10.17816/snv202093302.
8. Stakanova E. V. Language anxiety and barriers in learning a foreign language: motivational and semantic interpretation // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2023. Vol. 11, No. 3. Article 54PSMN323.
9. Young D. J. Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? // The Modern Language Journal. 1991. Vol. 75, No. 4. P. 426-439. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1991.tb05378.x.
10. Krashen S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982. 202 p.

Инновации в процессе развития медиаграмотности обучающихся: опыт использования технологии форсайт

Петрова Светлана Андреевна
кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания как иностранного, Северо-Западный институт управления – филиал Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, soipmk@yandex.ru,

Бородина Екатерина Геннадьевна
старший преподаватель, Северо-Западный институт управления – филиал «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, borodina@ranepa.ru,

Ляус Юлия Александровна
старший преподаватель кафедры журналистики и медиакоммуникаций, Северо-Западный институт управления – филиал Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, lyaus@ranepa.ru,

Шубина Ирина Витальевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальных технологий, Северо-Западный институт управления – филиал Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, shubina@ranepa.ru

Развитие цифровых технологий существенно изменило образовательный процесс. Современные студенты ежедневно сталкиваются с большим количеством информации, поступающей из различных интернет-источников и медиаплатформ, что требует умения анализировать, выявлять недостоверную информацию и соблюдать принципы безопасного поведения в сети. В связи с этим вопросы формирования медиаграмотности становятся одним из важных направлений подготовки будущих специалистов. Однако традиционные формы обучения не всегда в полной мере способствуют развитию навыков самостоятельной работы с информацией и поддержке активного участия студентов в учебном процессе. ЦПрактическая значимость работы состоит в том, что полученные материалы можно использовать при разработке форсайт-сессий, кейсов и интерактивных заданий в деятельности образовательных организаций для эффективной подготовки студентов к работе в условиях современного информационного общества.

Ключевые слова: форсайт-технология, медиаграмотность, анкетирование, фактчекинг, медиаобразование.

Введение

За последние годы цифровые технологии стали частью образовательного процесса. Студенты постоянно пользуются различными интернет-ресурсами, социальными сетями, мессенджерами и электронными платформами, получая большое количество информации из самых разных источников. При этом не вся информация, размещенная в интернете, является достоверной и безопасной [1]. В связи с этим особое значение приобретает развитие медиаграмотности обучающихся. Сегодня студенту недостаточно только находить необходимую информацию.

Важно уметь оценивать ее содержание, определять надежность источника, выявлять признаки недостоверных сведений и осознанно использовать полученные данные в учебной и профессиональной деятельности. Поэтому появляется необходимость искать такие методы обучения, которые позволяют не только передавать знания, но и развивать у студентов навыки и умение анализа информации и самостоятельного принятия решений.

Одной из технологий, обладающих значительным образовательным потенциалом, является форсайт. Ее использование позволяет вовлекать обучающихся в обсуждение актуальных проблем, рассматривать различные варианты развития событий, работать с практическими ситуациями и совместно искать пути их решения [3]. Данный метод способствует активному участию студентов в образовательном процессе и развитию навыков работы с информацией.

Вопросы медиаобразования, критического мышления и цифровой грамотности обучающихся подробно рассматриваются в работах И. В. Жилавской [4], Т. А. Муровaной [5], С. Р. Мусифуллина [6], N. Bitar и N. Davidovitch [7], R. M. Al Zou'bi [8]. Однако использование форсайт-технологии для развития медиаграмотности студентов высшей школы пока не получило широкого освещения в научной литературе. Это и определило выбор темы настоящего исследования.

Цель исследования – выявить возможности использования форсайт-технологии в процессе развития медиаграмотности обучающихся вуза.

Обзор отечественной и зарубежной литературы по теме исследования

Современный человек постоянно находится в информационном пространстве и ежедневно сталкивается с большим количеством медиаконтента. В таких условиях возрастает значение навыков и умений критической оценки информации, проверки ее достоверности и осознанного использования цифровых ресурсов.

Поэтому проблема медиаграмотности стала одной из наиболее обсуждаемых в педагогических исследованиях. Исследователи рассматривают медиаграмотность как важную составляющую подготовки современных специалистов. Так, Э. Б. Авакова и А. А. Кузнецов отмечают, что медиаграмотность помогает будущим специалистам по рекламе и связям с общественностью лучше выполнять свою профессиональную работу [9]. С. Р. Мусифуллин обращает внимание на необходимость развития медиаграмотности студентов педагогических вузов в условиях изменений, происходящих в системе образования. Ю. Н. Грицкевич и с коллегами считают, что важную роль при этом играет работа с медиатекстами, поскольку она позволяет развивать умение анализировать и оценивать поступающую информацию [10]. В некоторых работах медиаграмотность рассматривается в широком контексте медийно-информационной грамотности. И. В. Жилавская подчеркивает необходимость ее развития в системе высшего образования. Ю. Ю. Черный и Т. А. Мурована связывают формирование медиаграмотности с умением критически оценивать информацию и осознанно работать с информационными ресурсами [11]. Н. В. Горбунова с коллегами считают медийно-информационную грамотность одной из важных профессиональных качеств преподавателя высшей школы [12, 13]. Схожую точку зрения высказывают С. Н. Пханаева и соавторы, где медийная компетентность рассматривается как необходимое условие профессиональной деятельности педагога [14]. Отдельное внимание отечественные авторы уделяют вопросам цифровой грамотности. В. И.

Статья подготовлена в рамках инициативной научно-исследовательской работы (ИНИР) на тему «Образовательные инновации как драйвер медиаграмотности обучающихся высшей школы» № 126011915776-8 на базе Северо-Западного института управления – филиала РАНХиГС.

Токтарова и О. В. Ребко считают, что это совокупность знаний и умений, обеспечивающих результативную работу человека в цифровой среде [15]. По мнению O. Pinchuk и соавторов, цифровые технологии изменяют характер учебной деятельности и работы с информацией [16]. A S. Narciss указывает на значимую роль обратной связи при организации обучения в цифровой образовательной среде [17]. Стоит согласиться с мнением А. К. Шитов и А. В. Коротун, что формирование медиаграмотности требует не только педагогической, но и нормативно-правовой поддержки [18]. B. Kesim и R. Alabaş указывают на важную роль социальных сетей в организации взаимодействия участников образовательного процесса [19]. Весомый интерес к проблеме медиаграмотности наблюдается и в зарубежных исследованиях.

Остаются недостаточно изученными такие аспекты, как возможности применения форсайт-сессий при формировании навыков анализа медиаконтента, оценка достоверности информации и развитие способности ориентироваться в современном информационном пространстве. Отсутствует комплексный подход к изучению возможностей использования форсайта в системе высшего образования для решения задач медиаобразования.

Материалы и методы исследования

База исследования и участники

Форсайт-сессии проводились на базе факультета социальных технологий СЗИУ РАНХиГС в октябре-ноябре 2025 года для двух фокус-групп:

1. группа студентов, обучающихся на направлении «Реклама и связи с общественностью» (3 курс) (Фокус-группа 1);

2. группа молодых преподавателей (до 35 лет) (Фокус-группа 2).

Выбор участников обусловлен умеренной разницей в возрасте, а также наличием или отсутствием законченного высшего образования. Эти два аспекта определяют уровень владения информационными ресурсами в целом и вовлеченностью в медийный контент. Студенты направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» заинтересованы в изучении медиапространства в связи со спецификой профессии. В то время как молодые преподаватели, уже получившие высшее образование, мотивированы на использование и изучение медиаисточников для написания научных и учебно-методических работ.

Этапы сбора и анализ данных

На констатирующем этапе эксперимента проводилось исходное анкетирование, позволившее выявить представления участников о медиаграмотности и особенностях работы с информацией.

В ходе формирующего этапа в двух фокус-группах были организованы занятия с применением специально разработанных форсайт-ориентированных методических приемов. Студенты и молодые преподаватели работали с кейсами, построенными на реальных ситуациях, анализировали влияние социальных сетей и цифровых платформ. На контрольном этапе проводилось итоговое анкетирование.

Инструменты

Одним из элементов методики была организация групповых форсайт-сессий, в рамках которых студенты выполняли роль экспертов-прогнозистов и разрабатывали сценарии возможного решения проблемной ситуации, связанной с использованием навыков медиаграмотности.

Для оценки результатов использовались данные входного и итогового анкетирования. Участникам предлагалось ответить на вопросы, направленные на выявление представлений о медиаграмотности, способах проверки информации, оценке надежности источников и особенностях работы с медиаконтентом. Анкета включала как открытые, так и закрытые вопросы. «Что Вы понимаете под медиаграмотностью?», «Какие способы проверки достоверности информации Вы используете?», «Какие навыки необходимы человеку для работы с информацией в цифровой среде?» и т.д. Ответы участников использовались для определения особенностей их представлений о медиаграмотности до и после проведения форсайт-сессий.

Полученные ответы были сгруппированы по смысловым категориям и подвергнуты сравнительному анализу. Сопоставление результатов входного и итогового анкетирования позволило выявить изменения в представлениях участников о медиаграмотности и оценить влияние форсайт-сессий на развитие соответствующих навыков.

Результаты и обсуждение

Анализ результатов входного анкетирования показал особенности представлений участников о медиаграмотности и работе с информацией в цифровой среде.

Ответы свидетельствуют о том, что обе фокус-группы в целом знакомы с основными принципами медиаграмотности и осознают значение критической оценки информации. При этом отдельные различия в ответах могут быть связаны со спецификой профессионального и образовательного опыта участников. Студенты чаще акцентировали внимание на работе с медиаконтентом и цифровыми инструментами, тогда как преподаватели чаще обращались к вопросам отбора и оценки информационных источников. Также участники не обращали внимание на опасные медиа аспекты окружающей действительности, но в то же время отмечали определённые трудности, связанные с ними.

Далее в рамках форсайт-сессии испытуемые решали ряд задач и кейсов.

В заключении были подведены итоги, а участники прошли ещё одно анкетирование, которое определяло результат и эффективность форсайт-сессии по развитию медиаграмотности. Анкетирование студентов на итоговом этапе эксперимента показало изменение их субъективного восприятия собственной компетентности в области медиакоммуникаций (см. таблица 2).

Таблица 1

Анкетирование фокус-групп после форсайт-сессией

№	Вопрос	Вариант ответа	Фокус-группа 1	Фокус-группа 2
1	Как Вы оцениваете свою медиаграмотность по 5-ти балльной шкале?	1 – низкий уровень	–	–
1	Как Вы оцениваете свою медиаграмотность по 5-ти балльной шкале?	2 – средний уровень	12%	10%
1	Как Вы оцениваете свою медиаграмотность по 5-ти балльной шкале?	3 – хороший уровень	55%	57%
1	Как Вы оцениваете свою медиаграмотность по 5-ти балльной шкале?	4 – высокий уровень	33%	33%
1	Как Вы оцениваете свою медиаграмотность по 5-ти балльной шкале?	5 – экспертный уровень	–	–
2	Какими компетенциями должен обладать медиаграмотный человек? (можно выбрать несколько вариантов ответа)	Критическое мышление	100%	100%
2	Какими компетенциями должен обладать медиаграмотный человек? (можно выбрать несколько вариантов ответа)	Информационная грамотность	83%	50%
2	Какими компетенциями должен обладать медиаграмотный человек? (можно выбрать несколько вариантов ответа)	Этические навыки		
2	Какими компетенциями должен обладать медиаграмотный человек? (можно выбрать несколько вариантов ответа)	Цифровая грамотность	100%	83%
2	Какими компетенциями должен обладать медиаграмотный человек? (можно выбрать несколько вариантов ответа)	Навыки коммуникации (67%)	67%	17%
2	Какими компетенциями должен обладать медиаграмотный человек? (можно выбрать несколько вариантов ответа)	Анализ медиаконтента (83%)	83%	100%
2	Какими компетенциями должен обладать медиаграмотный человек? (можно выбрать несколько вариантов ответа)	Другое (укажите свой вариант ответа)	17% скептицизм	–
3	Как Вы считаете есть ли в современном обществе необходимость в формировании и развитии медиаграмотности?	Да	83%	100%
3	Как Вы считаете есть ли в современном обществе необходимость в формировании и развитии медиаграмотности?	Нет	–	–
3	Как Вы считаете есть ли в современном обществе необходимость в формировании и развитии медиаграмотности?	Затрудняюсь ответить	17%	–
4	Какие темы в области медиаграмотности Вы хотели бы изучить подробнее? (можно выбрать несколько вариантов ответа)	основы критического мышления	83%	100%

4	Какие темы в области медиаграмотности Вы хотели бы изучить подробнее? (можно выбрать несколько вариантов ответа)	методика фактчекинга	33%	67%
4	Какие темы в области медиаграмотности Вы хотели бы изучить подробнее? (можно выбрать несколько вариантов ответа)	правила и законы о защите авторский прав	17%	50%
4	Какие темы в области медиаграмотности Вы хотели бы изучить подробнее? (можно выбрать несколько вариантов ответа)	медиа и культурное разнообразие	50%	100%
4	Какие темы в области медиаграмотности Вы хотели бы изучить подробнее? (можно выбрать несколько вариантов ответа)	медийные технологии и их влияние	50%	83%
4	Какие темы в области медиаграмотности Вы хотели бы изучить подробнее? (можно выбрать несколько вариантов ответа)	стилистический анализ текста	17%	50%
4	Какие темы в области медиаграмотности Вы хотели бы изучить подробнее? (можно выбрать несколько вариантов ответа)	цифровая безопасность	83%	67%
4	Какие темы в области медиаграмотности Вы хотели бы изучить подробнее? (можно выбрать несколько вариантов ответа)	навыки информационной гигиены	50%	50%
4	Какие темы в области медиаграмотности Вы хотели бы изучить подробнее? (можно выбрать несколько вариантов ответа)	научная коммуникация	100%	33%
4	Какие темы в области медиаграмотности Вы хотели бы изучить подробнее? (можно выбрать несколько вариантов ответа)	другое (укажите свой вариант ответа)	–	–

**Составлено авторами на основе проведённой форсайт-сессии.*

Сравнение результатов входного и итогового анкетирования показало, что после проведения форсайт-сессии участники стали конкретно понимать содержание медиаграмотности и её значение в современной цифровой среде. Если на начальном этапе ответы были достаточно общими, то на завершающем этапе участники чаще называли конкретные навыки и способы работы с информацией.

После завершения эксперимента в ответах чаще встречались такие составляющие медиаграмотности, как критическое мышление, цифровая грамотность, фактчекинг, информационная гигиена и цифровая безопасность. Участники также отмечали необходимость проверки информации и использования различных способов оценки её достоверности.

Изменились представления о работе с медиаконтентом. Если первоначально внимание уделялось главным образом выбору надежных источников информации, то после форсайт-сессии и студенты и преподаватели чаще говорили об анализе материалов, сопоставлении различных точек зрения и соблюдении правил безопасного поведения в цифровой среде.

Таким образом, вполне определённо представлена эффективность форсайт-технологи в рамках процесса медиаобразования. Результаты проведенного исследования подтверждают выводы авторов, занимающихся проблемами формирования медиаграмотности обучающихся. К примеру, И. О. Котлярова отмечает значимость активных форм работы, позволяющих вовлекать студентов в анализ и оценку информации [2]. И. Я. Мурзина рассматривает медиапрактики как важное средство решения образовательных и воспитательных задач, связанных с осознанной работой с информацией и медиаконтентом [28].

Сходные тенденции прослеживаются и в зарубежных исследованиях. По данным C. Tully развитие медийно-информационной грамотности способствует более успешному распознаванию недостоверной информации [29]. R. Kern подчеркивает значение медиаграмотности для подготовки обучающихся к деятельности в цифровой среде [30].

Полученные в ходе исследования результаты показывают, что использование форсайт-сессий способствует осознанному отношению студентов к вопросам анализа информации, оценки источников и работы с медиаконтентом.

Заключение

Использование форсайт-технологий успешно применяется для развития медиаграмотности студентов. Участие в форсайт-сессиях помогло обучающимся внимательно относиться к информации, анализировать содержание медиаматериалов и оценивать надежность различных сайтов. В ходе совместной работы участники обсуждали актуальные проблемы цифровой среды, обменивались мнениями и предлагали собственные варианты решения поставленных задач.

Эксперимент в работе показал, что включение форсайт-технологии в образовательный процесс создает условия для активной работы студентов и педагогов с информацией. Использование проблемных ситуаций, элементов прогнозирования и группового обсуждения способствует развитию критического мышления и позволяет связать изучаемый материал с реальными процессами, происходящими в современном онлайн пространстве.

Вместе с тем применение данной технологии требует серьезной подготовки со стороны преподавателя. Для организации форсайт-сессий необходимы знания содержания учебной дисциплины, владение интерактивными методами обучения, умение организовать групповую работу.

Проведенное исследование имеет ограничение, так как не охватывает всех вопросов, связанных с использованием форсайт-технологии в высшем образовании. Изучение данной проблемы в будущем может быть связано с расширением числа участников, применением технологии при подготовке студентов разных направлений обучения и разработкой новых форм проведения форсайт-сессий в цифровой образовательной среде.

Литература

1. Бородина Е.Г., Ляус Ю.А., Петрова С.А., Шубина И.В. Формирование и развитие медиакомпетентности в учебном процессе студентов вуза // Цифровая журналистика: технологии, смыслы и особенности творческой деятельности: Материалы II Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 26–29 марта 2025 года. Екатеринбург: Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2025. С. 239-241.

2. Котлярова И.О. Цифровая трансформация образования как инновация // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2022. Т. 14, № 1. С. 6-21.

3. Синьюй Д. Приоритетные направления развития информационных проектов будущими педагогами России // Вопросы природопользования. 2025. Т. 4. № 6. С. 108-117.

4. Жилавская И.В. Продвижение медийно-информационной грамотности в высшем образовании стран СНГ: опыт одного исследования // Медийно-информационная грамотность в цифровом мире: как научить учителей: сборник статей / ред. Ю.Ю. Черный, Т.А. Мурована. Москва: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании: Программа ЮНЕСКО «Информация для всех», 2021. С. 37-43.

5. Мурована Т.А. Критическое мышление как инструмент медиаграмотности // Медийно-информационная грамотность в цифровом мире: как научить учителей: сборник статей / ред. Ю.Ю. Черный, Т.А. Мурована. М., 2021. С. 32-36.

6. Мусифуллин С.Р. Формирование медиаграмотности студентов педагогического вуза в условиях трансформации образовательного процесса // Science for education today. 2023. Т. 13. № 1. С. 7-27.

7. Bitar N., Davidovitch N. Transforming Pedagogy: The Digital Revolution in Higher Education // Education Sciences. 2024. Vol. 14. P. 811.

8. Al Zou'bi R.M. The impact of media and information literacy on students' acquisition of the skills needed to detect fake news // Journal of Media Literacy Education. 2022. Vol. 14. № 2. P. 58-71.

9. Авакова Э.Б., Кузнецов А.А. Медиаграмотность в формировании профессиональной компетентности будущего PR-специалиста // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2023. Т. 42. № 3. С. 399-409.

10. Грицкевич Ю.Н., Лукьянова С.В., Попкова Л.М. Медиатекст и медиаграмотность в системе высшего образования // Самарский научный вестник. 2022. Т. 11. № 4. С. 253-258.

11. Черный Ю.Ю. Медийно-информационная грамотность в меняющейся медиасреде // Медийно-информационная грамотность в цифровом мире: как научить учителей: сборник статей / ред. Ю.Ю. Чер-

ный, Т.А. Мурована. Москва: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании: Программа ЮНЕСКО «Информация для всех», 2021. С. 16-21.

12. Горбунова Н.В., Бойко И. Медийно-информационная грамотность как ключевая компетенция современного педагога высшего учебного заведения // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-2. С. 84-88.

13. Горбунова Н.В., Везетиу Е.В. Медиаобразовательные технологии в системе формирования информационной компетентности будущих педагогов // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66). С. 66-69.

14. Пханаева С.Н., Хамукова Б.Х., Хапачева С.М. Медийно-информационная компетентность в современном образовании // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 11-1. С. 169-176.

15. Токтарова В.И., Ребко О.В. Цифровая грамотность: понятие, компоненты и оценка // Вестник Марийского государственного университета. 2021. Т. 15. № 2. С. 165-177. DOI: 10.30914/2072-6783-2021-15-2-165-177

16. Pinchuk O., Sokolyuk O., Burov O., Shyshkina M. Digital transformation of learning environment: aspect of cognitive activity of students // CTE Workshop Proceedings. 2019. Vol. 6. P. 90-101. DOI: 10.55056/cte.370

17. Narciss S. Feedbackstrategien für interaktive Lernaufgaben // Handbuch Bildungstechnologie: Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 2020. P. 369-392.

18. Шитов А.К., Коротун А.В. Нормативно-правовые основания формирования медиаграмотности обучающихся и педагогических работников // Наука и школа. 2025. № 3. С. 75-85. DOI: 10.31862/1819-463X-2025-3-75-85

19. Kesim B., Alabaş R. Social media use in primary and secondary education institutions as a communication tool in the framework of school culture // International Journal of Turkish Educational Sciences. 2024. Vol. 12. № 1. P. 255-297.

20. Chan K.K.-W., Tang W.K.-W. Evaluating English Teachers' Artificial Intelligence Readiness and Training Needs with a TPACK-Based Model // World Journal of English Language. 2024. Vol. 15, № 1. P. 129. DOI: 10.5430/wjel.v15n1p129

Experience with foresight technology in developing media literacy in higher education students

Petrova S.A., Borodina E.G., Lyaus Yu.A., Shubina I.V.

North-West Institute of Management – branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

The development of digital technologies has significantly changed the educational process. Modern students are daily confronted with a large amount of information coming from various Internet sources and media platforms, which requires the ability to analyze information sources, identify false information and comply with the principles of safe online behavior. In this regard, the issues of media literacy formation are becoming one of the important areas of training for future specialists. However, traditional forms of education do not always fully contribute to the development of independent information management skills and support the active participation of students in the educational process. The participants also improved their skills in using tools that ensure high-quality work with information resources. The results obtained allow us to consider foresight technology as a promising tool for media education. The theoretical value of the research is related to the expansion of ideas about the possibilities of applying the foresight approach in the process of developing students' media literacy. The practical significance of the work lies in the fact that the materials obtained can be used in the development of foresight sessions, case studies and interactive tasks in the activities of educational organizations to effectively prepare students for work in the modern information society.

Keywords: foresight technology, media literacy, questionnaires, fact checking, media education.

The article was prepared within the framework of the initiative research work “Educational innovations as a driver of media literacy of higher school students” No. 126011915776-8 at the North-West Institute of Management – branch of RANEPA.

References

1. Borodina E.G., Lyaus Yu.A., Petrova S.A., Shubina I.V. Formation and development of media competence in the educational process of university students // Digital Journalism: Technologies, Meanings and Features of Creative Activity: Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference, Yekaterinburg, March 26–29, 2025. Yekaterinburg: Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, 2025. Pp. 239-241.
2. Kotlyarova I.O. Digital transformation of education as an innovation // Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences. 2022. Vol. 14, No. 1. Pp. 6-21.
3. Sinyuy D. Priority directions for the development of information projects by future teachers of Russia // Environmental Management Issues. 2025. Vol. 4. No. 6. Pp. 108-117.
4. Zhilavskaya I.V. Promotion of media and information literacy in higher education of the CIS countries: the experience of one study // Media and Information Literacy in the Digital World: How to Teach Teachers: collection of articles / eds. Yu.Yu. Cherny, T.A. Murovana. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education: UNESCO Information for All Programme, 2021. Pp. 37-43.
5. Murovana T.A. Critical thinking as a tool of media literacy // Media and Information Literacy in the Digital World: How to Teach Teachers: collection of articles / eds. Yu.Yu. Cherny, T.A. Murovana. Moscow, 2021. Pp. 32-36.
6. Musifullin S.R. Formation of media literacy of pedagogical university students in the context of the transformation of the educational process // Science for Education Today. 2023. Vol. 13. No. 1. Pp. 7-27.
7. Bitar N., Davidovitch N. Transforming Pedagogy: The Digital Revolution in Higher Education // Education Sciences. 2024. Vol. 14. P. 811.
8. Al Zou’bi R.M. The impact of media and information literacy on students’ acquisition of the skills needed to detect fake news // Journal of Media Literacy Education. 2022. Vol. 14. No. 2. Pp. 58-71.
9. Avakova E.B., Kuznetsov A.A. Media literacy in the formation of professional competence of a future PR specialist // Issues of Journalism, Pedagogy, Linguistics. 2023. Vol. 42. No. 3. Pp. 399-409.
10. Gritskevich Yu.N., Lukyanova S.V., Popkova L.M. Media text and media literacy in the system of higher education // Samara Scientific Bulletin. 2022. Vol. 11. No. 4. Pp. 253-258.
11. Cherny Yu.Yu. Media and information literacy in the changing media environment // Media and Information Literacy in the Digital World: How to Teach Teachers: collection of articles / eds. Yu.Yu. Cherny, T.A. Murovana. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education: UNESCO Information for All Programme, 2021. Pp. 16-21.
12. Gorbunova N.V., Boyko I. Media and information literacy as a key competence of a modern teacher of a higher educational institution // Problems of Modern Pedagogical Education. 2023. No. 78-2. Pp. 84-88.
13. Gorbunova N.V., Vezetiu E.V. Media educational technologies in the system of forming information competence of future teachers // World of Science, Culture, Education. 2017. No. 5 (66). Pp. 66-69.
14. Phanaeva S.N., Khamukova B.Kh., Khapacheva S.M. Media and information competence in modern education // Pedagogical Journal. 2023. Vol. 13. No. 11-1. Pp. 169-176.
15. Toktarova V.I., Rebko O.V. Digital literacy: concept, components and assessment // Vestnik of the Mari State University. 2021. Vol. 15. No. 2. Pp. 165-177. DOI: 10.30914/2072-6783-2021-15-2-165-177
16. Pinchuk O., Sokolyuk O., Burov O., Shyshkina M. Digital transformation of learning environment: aspect of cognitive activity of students // CTE Workshop Proceedings. 2019. Vol. 6. Pp. 90-101. DOI: 10.55056/cte.370
17. Narciss S. Feedback strategies for interactive learning tasks // Handbuch Bildungstechnologie: Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 2020. Pp. 369-392.
18. Shitov A.K., Korotun A.V. Regulatory and legal grounds for the formation of media literacy of students and teaching staff // Science and School. 2025. No. 3. Pp. 75-85. DOI: 10.31862/1819-463X-2025-3-75-85
19. Kesim B., Alabaş R. Social media use in primary and secondary education institutions as a communication tool in the framework of school culture // International Journal of Turkish Educational Sciences. 2024. Vol. 12. No. 1. Pp. 255-297.
20. Chan K.K.-W., Tang W.K.-W. Evaluating English Teachers' Artificial Intelligence Readiness and Training Needs with a TPACK-Based Model // World Journal of English Language. 2024. Vol. 15, No. 1. P. 129. DOI: 10.5430/wjel.v15n1p129

Диагностика академической и профессиональной мобильности обучающегося на базе методов прикладной математики

Романов Дмитрий Александрович
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики и математики, Всероссийская академия внешней торговли, Romanovs-s@yandex.ru

Цель исследования – разработка методики для количественной диагностики академической и профессиональной мобильности обучающегося. Известно, что академическая и профессиональная мобильность – одновременно и важнейший аспект конкурентоспособности индивида, и фактор его адаптации к современному динамичному миру. Вопросы становления академической и профессиональной мобильности обучающихся в системе непрерывного образования попрежнему остаются актуальными, проблемными и не в полной мере решёнными. Автором обосновано, что применение методов прикладной математики в диагностике академической и профессиональной мобильности является перспективным направлением, на которое следует обратить внимание. Теоретическая значимость результатов исследования – в возможности дальнейшего научного осмысления такой проблемы, как становление конкурентоспособной личности, практическая значимость – в возможности их применения в системах педагогического мониторинга. Методы исследования: анализ научной литературы и передового опыта профессиональной подготовки, моделирование, методы теории множеств, методы линейной алгебры, методы квалиметрии, методы теории вероятностей и математической статистики, методы прикладной математики. Методологические основы исследования: системный, метасистемный, квалиметрический, компетентностный, социологический и вероятностно-статистический подходы.

Ключевые слова: обучающийся, конкурентоспособность, мобильность, диагностика, прикладная математика.

Введение

Известно, что академическая и профессиональная мобильность – одновременно и важнейший аспект конкурентоспособности индивида, и фактор его адаптации к современному динамичному миру [2, 4, 7–9, 11]. Актуальность такой проблемы, как формирование академической и профессиональной мобильности, обусловлена развитием информационного общества, в целом, и инновационной экономики, в частности, расширения возможностей для получения образования (в том числе дополнительного профессионального образования) лицами различных категорий, усложнения социально-экономических систем и связей между ними. Наиболее важным является тот аспект, что рынок труда является динамичным: одни профессии устаревают и исчезают, другие, наоборот, появляются и приобретают популярность. Например, в настоящее время популярность приобретает профессия ИТ-юрист (очевидно, что специалисту необходимо обладать и юридическими, и цифровыми компетенциями).

Вопросы становления академической и профессиональной мобильности обучающихся в системе непрерывного образования попрежнему остаются актуальными, проблемными и не в полной мере решёнными. Напомним, что образование – социальный институт, ответственный за гармонизацию деятельности человека и общества, следовательно, за становление конкурентоспособной личности. Развитие конкурентоспособной личности происходит на всех ступенях системы непрерывного образования [2, 5, 17, 21].

Нельзя не отметить и следующее: в современном мире образование сопровождает человека всю жизнь (концепция непрерывного образования, или “образования через всю жизнь”); всё большую популярность приобретают всевозможные разновидности дополнительного профессионального образования (профессиональная переподготовка, повышение квалификации, получение второго высшего образования и т.д.). Взаимодействие с образовательной средой (т.е. с социальной системой, представляющей собой комплекс условий для развития индивида) также сопровождает индивида всю жизнь. Напомним, что, в широком контексте, образовательной средой следует считать не только учебное заведение, но также семью (для обучающегося, получающее общее образование), производственную среду предприятия (для студента-стажёра или дипломированного специалиста) и т.д. В любом случае, неизбежно возникает проблема формирования у индивида новых знаний, умений и личного опыта деятельности, т.е., либо дальнейшего развития сформированных компетенций, либо формирования новых компетенций (безусловно, на базе сложившихся).

Современными специалистами предприняты попытки выделить универсальные критерии (т.е. не зависящие от специальности или направления подготовки) академической и профессиональной мобильности индивида [9]. Это, прежде всего, критерии, отражающие развитие сформированных компетенций и становление новых, динамику арсенала решённых профессиональных задач, социальное самочувствие индивида за различные периоды профессиональной деятельности. Ни в коей мере не “оспаривая” обоснованность предложенных критериев, автор настоящей статьи считает целесообразным отметить следующее. Во-первых, широкий арсенал решённых профессиональных задач не в полной мере отражает мобильность индивида: необходимо учитывать разнообразие арсенала знаний и умений, применявшихся для решения задач, а также разнообразие топологических структур (или алгоритмов) их решений. Во-вторых, социальное самочувствие индивида зависит от большого количества факторов, в том числе от внешних по отношению к нему (как минимум, от производственной среды, или социально-экономической системы). Безусловно, социальное самочувствие индивида в социально-экономической системе в значительной мере зависит от него самого, но не в полной мере. В-третьих, диагностика профессиональной и академической мобильности (метод для неё предложен в работе [9]) полностью основана на обработке фактической информации о длительном периоде жизнедеятельности индивида.

В то же время, для выпускника некой ступени системы непрерывного образования (или даже обучающегося) весьма интересно оценить

потенциальную академическую и профессиональную мобильность. Суть задачи в следующем: если индивид обладает тем или иным фактическим уровнем сформированности компетенций, то какие новые компетенции и с какой вероятностью он смог бы развить у себя на базе уже сформированных? Иначе говоря, каков когнитивный потенциал индивида к дальнейшему личностно-профессиональному развитию? Каковы шансы, что он сможет (при соответствующих условиях) развить у себя новые компетенции? Готов ли индивид и к формированию новых компетенций, и к развитию сформированных? Если да, то в какой мере?

Например, индивид получает высшее медицинское образование. Каковы шансы, что он сможет освоить такое направление подготовки (например, при получении второго высшего образования), как 09.03.04 – Программная инженерия? Данный вопрос актуален, например, если индивид (в перспективе) стремится стать заместителем главного врача по информационным технологиям, но для этого необходимо обладать продвинутым уровнем цифровых компетенций и вычислительного мышления.

Отметим, что академическую и профессиональную мобильность невозможно диагностировать (или спрогнозировать) “один раз и навсегда”. Во-первых, информация о результатах обучения индивида на текущей ступени системы непрерывного образования – не менее (если не более) значимая входная информация, чем информация о результатах обучения на предыдущих ступенях. Во-вторых, чем более долгосрочным является прогноз, тем он менее достоверен. Тем более, что современный мир является чрезвычайно динамичным, т.е. меняются окружающие человека социальные условия (в настоящее время всерьёз говорят о VUCA-мире, т.е. изменчивом нестабильном непредсказуемом мире).

Таким образом, модели и критерии академической и профессиональной мобильности по-прежнему нуждаются в совершенствовании. **Проблема исследования** – вопрос: возможно ли комплексно диагностировать уровень академической и профессиональной мобильности индивида? Указанную проблему нельзя рассматривать вне проблематики – успешного развития конкурентоспособной личности в системе непрерывного образования. **Цель исследования** – разработка методики для количественной диагностики академической и профессиональной мобильности обучающегося. **Объект исследования** – становление конкурентоспособной личности обучающегося в системе непрерывного образования, **предмет исследования** – возможности методов прикладной математики в диагностике академической и профессиональной мобильности.

В настоящее время сложились предпосылки для решения указанной задачи. Современными специалистами созданы квалиметрические методы диагностики компетенций и личностно-профессиональных качеств, а также готовности индивида к дальнейшему обучению [1, 7, 11, 17].

Другая объективная предпосылка – наличие моделей и методов диагностики интегративных качеств – профессиональной направленности личности, вычислительного мышления и инженерного мышления [3, 6, 12, 16]. Известно, что инженерное мышление – вид профессионального мышления, формирующийся и проявляющийся в способности самостоятельно ориентироваться в новых технологиях и их внедрении в производство; важнейший аспект такого мышления – его системность. Подсистемы инженерного мышления также, по сути, представляют собой комбинацию компетенций, включают такие функциональные компоненты, как операционный (знания и умения), мотивационно-ценностный (мотивы, ценности, интересы и потребности), эмоционально-волевой и поведенческий (личный опыт в соответствующих видах деятельности). Данные подсистемы следующие: конструктивное решение (умение построить модель решения проблемы, а также сочетать теорию с практикой), техническое мышление (умение анализировать состав, структуру, устройство и принцип работы объектов в различных условиях), исследовательское мышление (умение определить новизну и актуальность в поставленной задаче, сопоставить задачу с аналогами, умение доказывать, аргументировать и делать выводы), экономическое мышление (рефлексия качества процесса и результата с позиций требований рынка), самостоятельность и оперативность в выборе стратегий деятельности, ответственность за результаты деятельности, потребность в успехе и социальном признании, творческий потенциал. То же самое верно относительно другого интегративного качества – профессиональной направленности личности. Она включает следующие компоненты (по сути, являющиеся подсистемами): проектный (готовность проектировать собственную деятельность; самостоятельность в добывании знаний и развитии умений; владение технологиями соответствующей сферы деятельности; готовность к разработке проектов), исследовательский (готовность к постановке проблем, стремление их решать с позиций исследователя, владение методологией научного исследования), творческий (готовность к интуитивному пониманию и решению творческих проблем, обнаруживать новые решения или новые способы; самореализация, проявление интуиции и воображения) и коммуникативный (готовность работать в команде, к презентации собственных проектов, умение убеждать и выражать идеи, проявление коммуникативных способностей и умений, способность устанавливать социальные контакты). Вычислительное мышление – готовность к постановке проблем (задач) и представлению их решения в форме, которая может быть реализована с помощью человека или ЭВМ; способность проектировать вычисления, объяснять и интерпретировать мир с точки зрения информационных процессов [12, 16].

Для автора настоящей статьи очевидно, что проблему академической и профессиональной мобильности нельзя рассматривать от проблемы жизненно-профессионального самоопределения индивида [2, 14, 17, 18]. С одной стороны, правильный выбор ближайшей траектории развития (например, специальности или направления по базовому образованию) – решающий фактор готовности к дальнейшему обучению. С другой стороны, возможность выбора жизненного и профессионального пути обусловлена его готовностью к дальнейшему обучению.

Методы исследования: анализ научной литературы и передового опыта профессиональной подготовки, моделирование, методы теории множеств, методы линейной алгебры, методы квалиметрии, методы теории вероятностей и математической статистики, методы прикладной математики. Методологические основы исследования: системный подход (рассматривает проблему становления мобильности индивида в контексте проблемы становления его конкурентоспособности), метасистемный подход (рассматривает компетенции как относительно самостоятельные подсистемы социально-профессиональной компетентности), квалиметрический подход (провозглашает необходимость учёта разнородной информации для оценки академической и профессиональной мобильности индивида), компетентностный подход (рассматривает компетенции как факторы академической и профессиональной мобильности индивида), социологический подход (рассматривает цифровизацию образования как условие реализации мониторинговых технологий, в целом, методов диагностики профессиональной и академической мобильности, в частности) и вероятностно-статистический подход (рассматривает личностно-профессиональное развитие индивида как вероятностный процесс).

Результаты исследования

С точки зрения автора настоящей статьи, именно готовность индивида к дальнейшему обучению – фактор и прогностический критерий его академической и профессиональной мобильности. Рассмотрим вначале простейший случай: индивид получает базовое высшее образование по некой специальности или направлению подготовки. Пусть S – множество направлений подготовки (специальностей), кроме того, по которому обучается индивид, тогда их число $s = card(S)$, где card – мощность множества. Это – множество специальностей (направлений), для которых необходимо спрогнозировать успешность их освоения. Пусть при уровне компетенций индивида (в соответствии с базовым образованием) его интегративная готовность к получению образования по i-му направлению подготовки (специальности) равна F_i, тогда первый критерий (прогнозного уровня академической и профессиональной мобильности) $K_1 = \sum_{i=1}^{s} F_i$. Очевидно, что готовность к дальнейшему обучению должна быть выражена по линейной шкале (методы её оценки представлены в работе [13]). Второй критерий K_2

вычисляют на основе метода каменистой осыпи: он равен Н, если не менее чем к Н процентов направлений подготовки готовность индивида составляет не менее чем Н процентов к каждому. Напомним, что в наукометрии на основе статистического метода каменистой осыпи вычисляют индекс Хирша [15]. Третий критерий $К_3$ – число направлений подготовки, для которых у индивида высокий уровень готовности к получению образования (не менее 60%). Так, например, индивид, успешно проходящий подготовку по направлению 09.03.04 – "Программная инженерия", мог бы успешно обучаться на таких направлениях, как "Прикладная информатика", "Информатика и вычислительная техника" и т.д.

Академическую и профессиональную мобильность будем различать в сильном и слабом смыслах. Мобильность в сильном смысле – готовность к формированию новых компетенций, слабо связанных с уже сформированными (или готовность к профессиональной подготовке по направлению, слабо связанного с базовым). Мобильность в слабом смысле – готовность к формированию новых компетенций, в значительной мере схожих либо тесно связанных с уже сформированными. Например, если индивид с медицинским образованием получает профессиональное образование по направлению 09.03.04 – "Программная инженерия", то это – мобильность в сильном смысле. А если индивид имеет базовое образование по направлению 09.03.04 – "Программная инженерия", но осваивает направления "Прикладная информатика", "Информатика и вычислительная техника" или иные схожие области, то это мобильность в слабом смысле.

Рассмотрим более сложный случай: получение индивидом двух базовых профессиональных образований по направлениям подготовки, не схожим (или слабо схожим) между собой. Пусть Z_1 и Z_2 – множество компетенций, соответствующих (согласно образовательному стандарту) первому и второму направлению, тогда общее множество компетенций $Z^{/} = Z_1 \bigcup Z_2$, где U – символ объединения множеств. Очевидно, что $card\left(Z^{/}\right) < card\left(Z_1\right) + card\left(Z_2\right)$, т.к. имеют место общие компетенции (в терминологии образовательных стандартов последнего поколения – универсальные компетенции). Соответственно, множество общих (универсальных) компетенций $Z^{//} = Z_1 \bigcap Z_2$, где $\bigcap$ – символ пересечения множеств. Интегративный критерий мобильности $K_4 = \kappa = \hbar\left(Z^{//}\right) \cdot \text{ƛ}\left(Z_1 - Z^{//}\right) \cdot \text{ƛ}\left(Z_2 - Z^{//}\right)$. Здесь: $\hbar$ и ƛ – некие функции, аргументами которых являются массивы вещественных чисел, отражающие сформированность компетенций по линейной шкале. Очевидно, что аргументы для первого множителя – массивы значений универсальных компетенций, сформированных у индивида, для второго и третьего – соответственно, массивы значений специфических (общепрофессиональных и профессиональных) компетенций для первого и второго направлений. Рекомендуемые виды функций: $\hbar\left(Z^{//}\right) = \prod_{i=1}^{card\left(Z^{//}\right)} z_i^{//}$, $\text{ƛ}\left(Z_1 - Z^{//}\right) = \sum_{i=1}^{card\left(Z_1 - Z^{//}\right)} \wp\left(z_i^{(1)}\right)$, $\text{ƛ}\left(Z_2 - Z^{//}\right) = \sum_{i=1}^{card\left(Z_2 - Z^{//}\right)} \wp\left(z_i^{(2)}\right)$, $\wp\left(z_i^{(1)}\right) = \begin{cases} z_i^{(1)}, z_i^{(1)} \geq \alpha \\ 0, z_i^{(1)} < \alpha \end{cases}$, $\wp\left(z_i^{(2)}\right) = \begin{cases} z_i^{(2)}, z_i^{(2)} \geq \alpha \\ 0, z_i^{(2)} < \alpha \end{cases}$, где α – некое пороговое значение.

Более детальные (частные) критерии мобильности: $K_5 = \hbar\left(Z^{//}\right)$, $K_6 = \text{ƛ}\left(Z_1 - Z^{//}\right) \cdot \text{ƛ}\left(Z_2 - Z^{//}\right)$. Обоснуем данную точку зрения (выделение критерия $К_5$). Универсальные компетенции должны быть сформированы на высоком уровне у специалистов любых направлений. Безусловно, специальные знания, умения и личный опыт в определённых видах деятельности – весьма важные факторы развития сформированных компетенций и становления новых. Но, прежде всего, именно универсальные компетенции являются важнейшим фактором – когнитивным фундаментом – для дальнейшего личностно-профессионального развития. Именно от общих свойств, способностей и качеств в решающей мере зависит возможность дальнейшего успешного личностно-профессионального развития. Так, например, едва ли можно говорить о возможности становления каких-либо новых компетенций (тем более, в системном сочетании соответствующих знаний, умений и опыта), если на низком уровне развиты культура мышления (в том числе интеллект – умственные способности), готовность к самообразованию, способность управлять своей деятельностью и своим временем и т.д. Важны также коммуникативная компетентность (не способность взаимодействовать с другими людьми серьёзно ограничивает возможности личностно-профессионального развития, т.е. формирования новых знаний, умений и опыта), физическая культура личности (без соматического здоровья невозможна продуктивная деятельность, в том числе самообразовательная), экономическая компетентность и т.д. Высокий уровень общих (универсальных) компетенций – необходимое, но не всегда достаточное условие для формирования разнообразных компетенций (компетенций, соответствующих разным направлениям подготовки или видам трудовой деятельности). В данном случае более достоверен негативный прогноз: низкий уровень универсальных компетенций не позволит индивиду быть мобильным (т.е. будет главным дефицитом личностно-профессионального роста). Высокий уровень универсальных компетенций – лишь потенциал для развития, который может и не реализоваться.

От симбиоза двух направлений подготовки возможен синергетический эффект. Пятый критерий мобильности: $K_7 = \max\left\{\left(K_1^{\phi} - K_1^{(1)}\right) \left(K_1^{\phi} - K_1^{(2)}\right)\right\}$. Здесь: K_1^{ϕ} – фактическое значение первого критерия мобильности (интегративной готовности к получению различных профессиональных образований), $K_1^{(1)}$ и $K_1^{(2)}$ – фактическое значение первого критерия мобильности, соответственно, если бы имело место только получение базового образования по первому или второму направлению подготовки. Например, если индивид имеет базовые образования по направлениям "Программная инженерия" и "Экономическая безопасность", то его академическая и профессиональная мобильность гораздо выше (по меньшей мере, по критерию $К_1$, т.е. интегральной готовности к освоению разнообразных направлений), чем в случае получения образования только по направлению "Программная инженерия" или "Экономическая безопасность".

Отметим, что о высоком уровне мобильности речь может идти только в том случае, если у индивида на высоком уровне формируются компетенции (в противном случае такое "развитие" не имеет смысла). Точно так же, синергетический эффект не может быть достигнут, если компетенции сформированы на низком уровне.

С точки зрения автора настоящей статьи, весьма информативными прогностическими критериями академической и профессиональной мобильности являются уровни сформированности таких интегративных качеств, как профессиональная направленность, инженерное мышление и вычислительное мышление. Это – критерии $К_8$, $К_9$ и $К_{10}$, соответственно (интегральные уровни развития профессиональной направленности, инженерного мышления и вычислительного мышления должны быть отражены по линейной шкале). Обоснуем данную точку зрения.

Системный анализ и профессиональной направленности, и инженерного мышления, и вычислительного мышления показал, что в состав их подсистем входят и универсальные, и специальные компетенции (т.е. компетенции, соответствующие конкретному направлению подготовки или виду трудовой деятельности). Так, например, универсальны исследовательская компетентность, готовность к работе в команде и т.д. Вместе с тем, потенциал для дальнейшего развития личности (освоения новых компетенций) придают не только универсальные компетенции, но, прежде всего, системное сочетание универсальных и специальных компетенций, а также владение методологией соответствующими видами деятельности (проектной, исследовательской, творческой и т.д.). Индивид, у которого на высоком уровне сформирована профессиональная направленность (тем более, инженерное мышление), на высоком уровне владеет методологией и технологией соответствующей сферы деятельности, способен эффективно (оперативно и качественно) экстраполировать соответствующие знания, умения и опыт в иные сферы деятельности. Например, если индивид на высоком уровне овладел методологией и технологией обеспечения информационной безопасности компьютерных (вычислительных) систем, то он сумеет овладеть и методологией обеспечения экономической безопасности социально-экономических систем. Нельзя забывать и об опосредствованной детерминации: если индивид достиг высокого уровня профессиональной направленности (инженерного мышления),

следовательно, у него на высоком уровне сформированы универсальные компетенции, которые позволят ему быть мобильным, т.е. осваивать и иные компетенции.

По поводу вычислительного мышления отметим: если индивид владеет методологией математического моделирования (включая реализацию моделей на ЭВМ, а это – симбиоз математической грамотности и цифровых компетенций), то он сможет сформировать и реализовать на ЭВМ математические модели объектов (процессов), соответствующие различным научным областям и технологиям. Например, если индивид может моделировать на ЭВМ функционирование технической системы или физического объекта, то он с большой вероятностью сумеет освоить и экономико-математические модели, реализовать их на ЭВМ.

Для диагностики и прогнозирования профессиональной мобильности, помимо методов квалиметрии и многопараметрического анализа (на его основе, по частным критериям, диагностируют общее состояние системы), применимы и иные методы прикладной математики, в том числе методы искусственного "интеллекта", прежде всего – генетические и роевые алгоритмы [10, 19]. Применение генетического алгоритма состоит в том, чтобы "скрещивать" различные направления подготовки (соответственно, различные множества компетенций) и вычислять для "особи" (комбинации направлений подготовки) фитнесс-функцию. Суть функции приспособленности – в вероятности того, что индивид сможет успешно освоить направления подготовки, соответствующие "особи", и готовности к освоению всех остальных направлений, не входящих в "особь": $\varphi(S') = p(S') \cdot K_1(S - S')$, где S' – множество направлений подготовки, входящих в "особь". Из роевых алгоритмов наиболее удачным может быть применение алгоритма пчелиной колонии (пчелиного алгоритма). Это – алгоритм поисковой оптимизации, суть которого в следующем. На первом этапе происходит поиск "медоносных областей", на втором – поиск решения в пределах найденных областей. Применительно к диагностике и прогнозированию профессиональной мобильности, "медоносной областью" будет группа схожих направлений (родственных или тесно смыкающихся) направлений подготовки, решением – направление подготовки, успешное освоение которого создаст наиболее благоприятные предпосылки для дальнейшего личностно-профессионального развития индивида.

Заключение

Методы прикладной математики давно и успешно применяют в различных областях; всё более широкое применение находят они в педагогике и в управлении образованием. Перспективы исследования – разработка математических (информационно-вероятностных) моделей для прогнозирования успешности жизненно-профессионального пути обучающегося.

Литература

1. Баженова, И.В. Междисциплинарные проекты как средство формирования комплексных компетенций студентов в кластере дисциплин / И.В. Баженова, М.М. Клунникова, Н.И. Пак // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 17. – № 2. – С. 401-411.
2. Воронин, В.Н. Роль дополнительного профессионального образования в системе непрерывного образования / В.Н. Воронин // Стандарты и качество. – 2021. – № 9. – С. 63-69.
3. Казарбин, А.В. Научно-исследовательская работа студентов как фактор развития инженерного мышления / А.В. Казарбин, Ю.В. Лунина // Проблемы современного образования. – 2020. – № 3. – С. 124-131.
4. Лидак, Л.В. Развитие международной академической мобильности студентов: трудности и перспективы / Л.В. Лидак, П.В. Теребина // Педагогика. – 2018. – № 7. – С. 91-98.
5. Мухаметзянова, Ф.Ш. О необходимости перехода современной системы дополнительного профессионального образования в пространство опережающего образования / Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 2 (46). – С. 112-118.
6. Новикова, М.Г. Опыт формирования профессиональной направленности бакалавров высшего образования экономических направлений подготовки / М.Г. Новикова, И.Л. Федотенко // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 2. – С. 88-93.
7. Паравина, М.Н. Развитие компетенций при повышении уровня знаний как фактора развития академической мобильности / М.Н. Паравина, М.П. Немкова, О.Н. Майорова, Н.К. Мальчикова // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – № 1 (41). – С. 207-220.
8. Попова, Е.В. Формирование профессиональной мобильности специалистов в рамках реализации программ дополнительного профессионального образования / Е.В. Попова, Г.А. Степанова // Современное профессиональное образование. – 2025. – № 2. – С. 141-148.
9. Прозорова, Н.Г. Современные модели и методы диагностики профессиональной мобильности / Н.Г. Прозорова, В.Л. Шапошников, Н.В. Ходаринова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 1 (26). – С. 234-237.
10. Сергушичева, А.П. Построение компьютерной системы профориентации выпускников средних образовательных заведений на базе генетического алгоритма / А.П. Сергушичева, Е.Н. Давыдова // Открытое образование. – 2020. – Т. 24. – № 3. – С. 33-43.
11. Скобелева, И.Е. Развитие у обучающихся новых компетенций: готовность и компетентность педагога / И.Е. Скобелева // Среднее профессиональное образование. – 2020. – № 12 (304). – С. 16-19.
12. Хеннер, Е.К. Вычислительное мышление в контексте высшего образования: аналитический обзор / Е.К. Хеннер // Образование и наука. – 2024. – Т. 26. – № 2. – С. 35-59.
13. Шапошникова, Т.Л. Квалиметрические методы диагностики готовности индивида к дальнейшему обучению / Т.Л. Шапошникова, Е.А. Трунова, Я.В. Косачев, А.Ю. Тавадян // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 5. – С. 37-44.
14. Шачина, А.Ю. Самоопределение личности как главный принцип образования и условие его реализации / А.Ю. Шачина // Педагогика. – 2018. – № 3. – С. 52-56.
15. Bonaccorsi, A., Secondi, L. (2017) "The determinants of research performance in European universities: a large scale multilevel analysis", Scientometrics, Vol. 112, No 1, pp. 1147-1178.
16. Esteve-Mon F. M., Ángeles Llopis M., Adell-Segura J. Digital Competence and Computational Thinking of Student Teachers // International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2020. Vol. 15, № 2. P. 29–41. DOI: 10.3991/ijet.v15i02.11588
17. Griffioen, D.M.E., Doppenberg, J.J. & Oostdam, R.J. (2018) "Are more able students in higher education less easy to satisfy?" Higher Education, Vol. 75, No 5, pp. 891-907.
18. Iskander R., Pettaway L., Waller L. and Waller S. (2016) "An Analysis of Higher Education Leadership in the United Arab Emirates" Mediterranean Journal of Social Sciences, Vol. 7, No 1, pp. 244-248.
19. Karaboga, D., Akay, B. (2009) "A survey: algorithms simulating bee swarm intelligence", Artificial Intelligence Review, Vol. 31, No 1, pp. 61-85.
20. Suamuang, W., Suksakulchai, S. and Murphy, E. (2020) "Factors affecting assignment completion in higher education", Journal of Applied Research in Higher Education, Vol. 12, No. 5, pp. 1251-1264.
21. Yaakub, M.H. and Mohamed, Z.A. (2020) "Measuring the performance of private higher education institutions in Malaysia", Journal of Applied Research in Higher Education, Vol. 12, No 3, pp. 425-443.

Diagnostics of academic and professional mobility of a student based on methods of applied mathematics

Romanov D.A.

Foreign Trade Russian Academy

The purpose of the study is to develop a methodology for the quantitative diagnosis of academic and professional mobility of students. It is known that academic and professional mobility is both the most important aspect of an individual's competitiveness and a factor in his adaptation to the modern dynamic world. The issues of the formation of academic and professional mobility of students in the system of continuing education are still relevant, problematic and not fully resolved. The author proves that the application of applied mathematics methods in the diagnosis of academic and professional mobility is a promising area that should be paid attention to. The theoretical significance of the research results lies in the possibility of further scientific understanding of such a problem as the formation of a competitive personality, the practical significance lies in the possibility of their application in pedagogical monitoring systems. Research methods: analysis of scientific literature and best practices of professional training, modeling, methods of set theory, methods of linear algebra, methods of qualimetry, methods of probability theory and mathematical statistics, methods of applied mathematics. Methodological foundations of the research: systemic, metasystem, qualimetric, competence-based, sociological and probabilistic-statistical approaches.

Keywords: student, competitiveness, mobility, diagnostics, applied mathematics.

References

1. Bazhenova, I.V. Interdisciplinary projects as a means of forming complex competencies of students in a cluster of disciplines / I.V. Bazhenova, M.M. Klunnikova, N.I. Pak // Journal of the Siberian Federal University. Series: Humanities. – 2024. – Vol. 17. – No. 2. – pp. 401-411.
2. Voronin, V.N. The role of additional professional education in the system of continuing education / V.N. Voronin // Standards and quality. – 2021. – No. 9. – pp. 63-69.
3. Kazarbin, A.V. Scientific research work of students as a factor in the development of engineering thinking / A.V. Kazarbin, Yu.V. Lunina // Problems of modern education. 2020. No. 3. pp. 124-131.
4. Lidak, L.V. Development of international academic mobility of students: difficulties and prospects / L.V. Lidak, P.V. Terebina // Pedagogy. - 2018. – No. 7. – pp. 91-98.
5. Mukhametzyanova, F.S. On the need to transition the modern system of additional professional education into the space of advanced education / F.S. Mukhametzyanova, G.A. Shaykhutdinova // Vocational education in Russia and abroad. – 2022. – № 2 (46). – Pp. 112-118.
6. Novikova, M.G. The experience of forming the professional orientation of bachelors of higher education in economic areas of training / M.G. Novikova, I.L. Fedotenko // Kazan Pedagogical Journal. – 2021. – No. 2. – pp. 88-93.
7. Paravina, M.N. Competence development with increasing knowledge as a factor in the development of academic mobility / M.N. Paravina, M.P. Nemkova, O.N. Mayorova, N.K. Malchikova // Education management: theory and practice. – 2021. – № 1 (41). – Pp. 207-220.
8. Popova, E.V. Formation of professional mobility of specialists in the framework of implementation of additional professional education program / E.V. Popova, G.A. Stepanova // Modern professional education. – 2025. – No. 2. – pp. 141-148.
9. Prozorova, N.G. Modern models and methods of diagnostics of professional mobility / N.G. Prozorova, V.L. Shaposhnikov, N.V. Khodarinova // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. – 2019. – T. 8. – № 1 (26). – Pp. 234-237.
10. Sergushicheva, A.P. Building a computer career guidance system for graduates of secondary educational institutions based on a genetic algorithm / A.P. Sergushicheva, E.N. Davydova // Open education. – 2020. – Vol. 24. – No. 3. – pp. 33-43.
11. Skobeleva, I.E. The development of new competencies among students: teacher readiness and competence / I.E. Skobeleva // Secondary vocational education. – 2020. – № 12 (304). – Pp. 16-19.
12. Henner, E.K. Computational thinking in the context of higher education: an analytical review / E.K. Henner // Education and Science. – 2024. – Vol. 26. – No. 2. – pp. 35-59.
13. Shaposhnikova, T.L. Qualimetric methods for diagnosing an individual's readiness for further education / T.L. Shaposhnikova, E.A. Trunova, Ya.V. Kosachev, A.Yu. Tavadyan // Kazan Pedagogical Journal. – 2021. – No. 5. – S. 37-44.
14. Shachina, A.Y. Personal self-determination as the main principle of education and a condition for its implementation / A.Y. Shachina // Pedagogy. - 2018. – No. 3. – pp. 52-56.
15. Bonaccorsi, A., Secondi, L. (2017) “The determinants of research performance in European universities: a large scale multilevel analysis”, Scientometrics, Vol. 112, No 1, pp. 1147-1178.
16. Esteve-Mon F. M., Ángeles Llopis M., Adell-Segura J. Digital Competence and Computational Thinking of Student Teachers // International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2020. Vol. 15, № 2. P. 29–41. DOI: 10.3991/ijet.v15i02.11588
17. Griffioen, D.M.E., Doppenberg, J.J. & Oostdam, R.J. (2018) “Are more able students in higher education less easy to satisfy?” Higher Education, Vol. 75, No 5, pp. 891-907.
18. Iskander R., Pettaway L., Waller L. and Waller S. (2016) “An Analysis of Higher Education Leadership in the United Arab Emirates” Mediterranean Journal of Social Sciences, Vol. 7, No 1, pp. 244-248.
19. Karaboga, D., Akay, B. (2009) “A survey: algorithms simulating bee swarm intelligence”, Artificial Intelligence Review, Vol. 31, No 1, pp. 61-85.
20. Suamuang, W., Suksakulchai, S. and Murphy, E. (2020) “Factors affecting assignment completion in higher education”, Journal of Applied Research in Higher Education, Vol. 12, No. 5, pp. 1251-1264.
21. Yaakub, M.H. and Mohamed, Z.A. (2020) “Measuring the performance of private higher education institutions in Malaysia”, Journal of Applied Research in Higher Education, Vol. 12, No 3, pp. 425-443.

Интеграция технологий искусственного интеллекта в обучение культуре страны изучаемого иностранного языка

Сибгатуллина Альфия Ашрафулловна
Елабужский институт Казанского федерального университета, a.sibgatullina@bk.ru

Цель исследования – проанализировать методический потенциал применения технологий искусственного интеллекта в процессе обучения школьников и студентов культуре страны изучаемого иностранного языка. Научная новизна работы заключается в систематизации практического опыта использования конкретных платформ искусственного интеллекта для решения дидактических задач: от имитации диалогов до создания виртуальных экскурсий с помощью VR-технологий и генерации творческих проектов. На конкретных примерах демонстрируется, как данные инструменты способствуют формированию исследовательских компетенций и навыков монологической и диалогической речи. В результате исследования делается вывод о широких возможностях применения искусственного интеллекта в лингводидактике, позволяющих индивидуализировать обучение и повышать мотивацию к обучению при условии соблюдения принципа методической целесообразности использования ИИ и наличии критического мышления.

Ключевые слова: искусственный интеллект, культура, иностранный язык, исследовательская деятельность, критическое мышление.

Введение

Необходимость внедрения технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образование отражена в РФ в ряде документов: «О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации», Указе Президента РФ «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» и других. Проблеме внедрения технологий ИИ в процесс обучения иностранным языкам посвящены работы многих исследователей. Кроме теоретических основ обучения посредством технологий ИИ большая часть работ традиционно посвящена разработке поэтапных методик обучения аспектам языка или видам речевой деятельности. Кроме этого, большой интерес представляют методики предметно-языкового интегрированного обучения, получения обратной связи от ИИ и т.д. Как отмечает П. В. Сысоев, в настоящее время технологии ИИ в обучении иностранным языкам (ИЯ) применяются по трем векторам: преподавание дисциплины «Иностранный язык», овладение иностранными языками и управление образованием (Сысоев, 2023а, с.10). В нашей работе мы остановимся на возможностях применения технологий ИИ при обучении школьников и студентов культуре страны изучаемого иностранного языка.

Вопросам соизучения культуры и языка посвящены работы как ведущих учёных, которые разрабатывали концепции диалога культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер, С.Ю. Курганов и др.), так и разработки методистов и учителей иностранного языка. Известные отечественные и зарубежные специалисты сосредотачивают своё внимание на практических аспектах интегрирования культуры в учебный процесс обучения иностранным языкам. Несмотря на некоторые различия в их концепциях (В.В. Сафонова, И.Л. Бим, П.В. Сысоев и др.), необходимость и важность обучения языку как компоненту культуры является общепризнанной. Наряду с этим, всё чаще говорят о том, что искусственный интеллект становится ресурсом, который оказывает влияние на нравственные ценности человека. Как полагает С.М. Фролова, парадоксальность ситуации в том, что «человек чувствует негативное влияние на нравственные и духовные принципы стремительно распространяющихся нововведений, но продолжает неустанно совершенствовать технические средства» (Фролова, 2013, с. 95).

Таким образом, ключевая **проблема** заключается в существующем противоречии между высоким потенциалом современных технологий искусственного интеллекта для персонализации, интерактивности и погружения в учебный процесс и недостаточной разработанностью теоретических основ, методологических подходов и практических инструментов их применения именно в лингвокультурологическом аспекте обучения иностранным языкам.

Актуальность исследования заключается в том, что, несмотря на то, что формирование межкультурной компетенции обучающихся в процессе обучения иностранным языкам по-прежнему является ведущей целью изучения языков, вопрос интеграции технологий ИИ в процесс обучения культуре страны изучаемого иностранного языка является достаточно новой и малоизученной областью в методике.

Таким образом, **цель данной работы** – проанализировать возможности использования технологий искусственного интеллекта в обучении культуре страны изучаемого иностранного языка.

Объектом исследования является процесс обучения культуре страны изучаемого иностранного языка. Предметом исследования выступает применение технологий ИИ при организации разных форм работы с учениками и студентами.

Задачами данного исследования являются:

1) проанализировать особенности обучения культуре страны изучаемого иностранного языка посредством технологий искусственного интеллекта;

2) описать и проанализировать опыт практической работы по интеграции технологий искусственного интеллекта в процесс обучения культуре страны изучаемого языка;

3) определить основные перспективные направления исследований в области внедрения технологий искусственного интеллекта в процесс обучения культуре страны изучаемого языка.

Для решения поставленных задач в работе использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования: анализ и синтез психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования, моделирование структуры организации работы, анализ продуктов деятельности и интерпретация результатов, педагогическое наблюдение, опрос.

Теоретическую базу исследования составляют работы, посвящённые соизучению языка и культуры (В.В. Сафонова, И.Л. Бим, П.В. Сысоев), теоретические и практические концепции внедрения технологий искусственного интеллекта в процесс обучения иностранным языкам (П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, Д.О. Сорокин, И.В. Харламенко и др.), а также работы, указывающие на необходимость формирования у будущих учителей иностранного языка компетенций, связанных с искусственным интеллектом (М.Н. Евстигнеев, П.В. Сысоев, И.А. Евстигнеева, И. В. Харламенко).

Практическая значимость исследования состоит в том, что выявленные перспективные направления исследований и анализ опыта применения ИИ в обучении иностранным языкам могут быть использованы учителями школ и преподавателями вузов для разработки дальнейших методик обучения и выбора технических решений в процессе формирования межкультурной и лингвокультурологической компетенции обучающихся.

Обсуждение и результаты

Прежде всего, остановимся на ключевых понятиях нашего исследования. Рассматривая ИИ в методике обучения иностранным языкам, мы остановимся на определении Сысоева П.В., который предлагает понимать под ним «ряд современных технологий, позволяющих компьютеру на основе сбора и анализа больших объемов данных и алгоритмов выстраивания паттернов речевого поведения разрабатывать и реализовывать методики обучения языку по индивидуальной траектории, имитировать иноязычную речемыслительную деятельность человека для решения коммуникативных задач, осуществлять автоматизированный контроль иноязычных умений и навыков обучающихся, предоставлять им обратную связь и осуществлять аналитическую работу» (Сысоев, 2023, с.8-9).

Не вдаваясь в подробности и нюансы определения культуры в общем и частных смыслах, определим культуру страны изучаемого иностранного языка как исторически сложившийся образ жизни людей, представителей стран изучаемого иностранного языка, включающий в себя их ценности и нормы, обычаи и способы коммуникации. В качестве предметов культуры нами будут рассматриваться объекты, включённые в содержательный аспект обучения школьников и студентов иностранному языку.

Использование технологий ИИ в процессе обучения иностранным языкам рассматривается исследователями с разных позиций. Журнал «Иностранные языки в школе» периодически посвящает один из номеров этой теме, анализируя возможности технологий ИИ:

1) при работе с чат-ботами (П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, Д.О. Сорокин, И.В. Харламенко);

2) при использовании ИИ в профориентационной работе со школьниками (Прохоров А. В., Харин В. В., Гаврилов М. В., Агеев Д. В.)

3) при реализации потенциала корпусных технологий (В.В. Клочихин, О.Г. Поляков, Е. В. Тихонова, А.В. Крайдер);

4) приводя примеры изучения тем школьной программы с помощью технологий виртуальной и дополненной реальности (А. В. Прохоров);

5) возможности использования нейросетей ChatGPT (М.С.Коган, А.П. Авраменко, А.А. Тарасов, Т.А. Никитина, А.А. Чеканов, Золотов П. Ю.,) и DeepSeek (С. С. Мурунов) в обучении иностранным языкам и т.д.

Отдельным вопросом становится необходимость формирования соответствующих компетенций педагогов в условиях интеграции технологий искусственного интеллекта в обучении (М.Н. Евстигнеев, П.В. Сысоев, И.А. Евстигнеева, И. В. Харламенко).

Несмотря на то, что вопросам использования ИИ при обучении культуре уделяется не так много внимания, существуют примеры инициатив, когда возможности ИИ помогают сделать обучение культуре более живым, персонализированным и наглядным. Например, в России нейросетевые инструменты для музейных исследований разрабатывают в лаборатории «Искусство и искусственный интеллект» Европейского университета (ЕУ) Санкт-Петербурга или в Арктическом государственном институте культуры и искусств (АГИКИ) создаются сервисы на основе искусственного интеллекта, которые заменяют библиотеки, поддерживают родные языки и открывают новые возможности для креативных индустрий.

Говоря об изучении иностранных языков и об особенностях обучения культуре страны изучаемого иностранного языка посредством технологий искусственного интеллекта, нужно отметить следующее:

1) ИИ позволяет создавать искусственную коммуникативную среду, моделировать диалоги с носителями языка или ситуации, отражающие реальные культурные контексты. Это позволяет практиковать навыки межкультурного взаимодействия без реальных контактов. Но при этом важно помнить, что ИИ – не живой собеседник, поэтому такое общение может использоваться только как «тренировочное» с целью снятия языкового барьера обучающихся.

2) ИИ обладает хорошими возможностями персонализации, подстраиваясь под интересы обучающегося;

3) нейросети помогают создавать разнообразные ресурсы: тексты для чтения с вопросами, кейсы для анализа культурных различий, сценарии для ролевых игр, тесты, учитывающие не только язык, но и культурные аспекты. Например, нами был создан цикл заданий по теме «Стереотипы о Германии», включающий текст, визуальное сопровождение к нему и задания. Текст включал в себя следующие подпункты: Ursprung des Stereotyps (разъяснение, что такое стереотип и откуда он взялся), Positive und negative Aspekte (позитивные и негативные стороны стереотипов), Kritische Reflexion (критический аспект, состоящий из противоречий о стереотипах), Überwindung von Stereotypen (опровержение стереотипов), Fazit (выводы) (Идрисова, Сибгатуллина, 2024,с. 192).

4) наряду с ИИ на уроке иностранного языка могут использоваться виртуальная (VR) и дополненная реальность (AR), которые позволяют «погрузиться» в культурную среду;

5) ИИ является хорошей поддержкой при проектной и исследовательской деятельности.

Использование технологий ИИ при обучении иностранному языку возможно при организации и проведении обучения с использованием **разных форм** работы. Далее будут описаны варианты обучения культуре страны изучаемого иностранного языка в процессе индивидуальной, групповой, фронтальной и проектной форм работы.

Как отмечает Сысоев П.В., технологии ИИ могут использоваться для индивидуализации обучения, то есть обладают возможностью персонализировать обучение конкретного обучающегося в зависимости от его интересов, уровня знаний и потребностей (Сысоев, 2023б, с.14-15). В качестве примера использования ИИ **при организации индивидуальной работы** проанализируем методические возможности использования платформы Character AI https://character.ai/ в процессе формирования умений монологической и диалогической речи на занятиях по иностранному языку. Character AI – это «платформа, в основе которой лежит языковая модель LaMDA (Language Model for Dialogue Applications) от корпорации Google, что позволяет ей имитировать человеческую речь и вести разговоры на социально-бытовые темы» (Филатов, 2024, с.1251). Главной особенностью данной платформы является возможность вести диалог между пользователем и реальным или вымышленным персонажем. На данной платформе обучающиеся имеют возможность выбрать или создать персонажа, соответствующего его личным склонностям и интересам и вступить с ним в беседу.

Работа с данной платформой была проведена нами со студентами Елабужского института КФУ, 2 курс направления «Лингвистика». В качестве персонажей для диалогов студентами были выбраны значимые, по их мнению, для культуры Германии имена. В качестве предварительной работы студентам было необходимо собрать базовую информацию об этом персонаже в проверенных источниках, для того чтобы создать его профиль. В качестве персонажей для виртуального общения были выбраны, например, Мария Анна Моцарт (старшая

сестра Вольфганга Амадея Моцарта), Каспар Давид Фридрих (немецкий живописец и график, пейзажист, один из ключевых европейских художников XIX века), Карл Лагерфельд (немецкий модельер), Гюнтер Грасс (немецкий писатель, лауреат Нобелевской премии), Отто фон Бисмарк (первый канцлер Германской империи) и другие.

Стоит обратить внимание, что при выполнении данного задания большую роль играло изучение аутентичных материалов. Так, при создании персонажа на основе существующего человека необходимо было подробно изучить его биографию, профессиональную деятельность, личные качества. Если же студент создает вымышленного персонажа, ему необходимо было проанализировать культурные особенности страны, языковые нюансы общения и социальные аспекты, которые нашли отражение в слоганах. Например, для известного художника Каспара Давида Фридриха был выбран следующий слоган – «Der Künstler soll malen, was er vor sich sieht, aber auch, was er in sich fühlt» (Художник должен изображать не только то, что он видит перед собой, но и то, что он видит внутри себя). Рассмотрим еще несколько слоганов: Дитер Болен – «Hits machen ist keine Kunst – es ist mein Beruf» (Создавать хиты – это не искусство, это моя работа); Анна Моцарт – «Jenseits des Gewohnten» (За пределами обыденного); Клаудия Шиффер – «Ich versuche aus jeder Situation etwas Positives zu herausfiltern, und wenn es nur ist, den gleichen Fehler nicht zweimal zu machen» (**Я стараюсь извлечь что-то положительное из каждой ситуации, даже если это просто учит не повторять одну и ту же ошибку дважды).**

В процессе общения с выбранными персонажами (диалогическая речь) студенты не только знакомятся с новыми именами или фактами, но и приобретают навыки построения связных диалогических и монологических высказываний, умения адекватно и уважительно реагировать на реплики собеседника, навыки участия в диалогах разного вида. Одним из ключевых навыков при общении с виртуальным партнером мы называем также навыки критического мышления.

Критическое мышление при работе со всеми технологиями ИИ имеет решающее значение. По мнению Т. Чатфилда, критическое мышление – это «активное стремление к пониманию происходящего путем его осмысления, оценки свидетельств и глубокого постижения процесса мышления как такового» (Чатфилд, 2026, с.16). Так, мыслить критически при взаимодействии с платформой Character AI является обязательным условием для получения качественных знаний. Обучающимся необходимо понять, что виртуальный собеседник – это не реальный человек, а сложный алгоритмический конструкт. Как уже отмечали многие исследователи, ИИ-инструменты склоны к «галлюцинациям», т.е. к фактическим ошибкам, логическим несоответствиям и вымышленным данным. По этой причине необходимо критически относиться к ответам виртуального собеседника и при необходимости перепроверять их в альтернативных источниках.

Объединяя **индивидуальную работу обучающегося, фронтальную работу и использование виртуальной реальности**, представим далее возможность использования виртуальных очков при обучении культуре стран изучаемого иностранного языка.

Говоря о достоинствах использования VR в обучении иностранным языкам, в первую очередь отметим то, что VR позволяет погружать учеников в реалистичные виртуальные среды, имитирующие реальные ситуации (например, кафе, магазин, аэропорт, исторические места). Это помогает учащимся почувствовать себя более вовлеченным в языковую среду, что повышает их мотивацию к обучению. VR также позволяет практиковать язык в контексте, как если бы ученик действительно находился в иноязычной среде. Он может погружать учащихся в культуру изучаемого языка, например, посещая виртуальные музеи, фестивали или исторические места, что способствует более глубокому пониманию языка и его контекста. Перспективность применения технологий виртуальной реальности подтверждается не только зарубежным практическим опытом, но и вниманием к этому вопросу со стороны Правительства Российской Федерации и научно-исследовательских учреждений» (Котенко, 2020, с. 256).

Пример: тема урока “Mein Lieblingsort in Deutschland” (Моё любимое место в Германии). Цель урока: изучение лексики по теме "Путешествия". Основной этап: виртуальное путешествие. Ученики работают по очереди (в небольших группах). Каждый ученик надевает VR-очки и погружается в выбранную виртуальную среду (панорамные видео разных локаций в Германии: Берлин, Мюнхен, Гамбург, замки Баварии, пейзажи Рейна и т.д.). После просмотра ученики делают краткие заметки о своих впечатлениях, используя новую лексику.

Этап обсуждения и презентации. Ученики делятся своими впечатлениями с остальными учениками (в малых группах), используя заметки и вспомогательные вопросы на карточках (Wo warst du? (Где ты был?), Wie hat es dir gefallen? (Как тебе там понравилось?), Was hast du gesehen? (Что ты видел?), Was war besonders interessant/schön? (Что было особенно интересно/красиво?), Würdest du dorthin reisen? (Ты бы туда поехал?).

Использование программ ИИ:

1. Адаптация визуального контента: при помощи программ ИИ можно в реальном времени переводить вывески, речь персонажей в VR-сценах, а также предлагать разработать задания на закрепление новой лексики.
2. Создание ситуаций для VR контента: ИИ может моделировать социальные ситуации для практики языка и понимания этикета. Например, симуляция заказа еды в ресторане или покупки сувениров.
3. Создание дополнительного контента. На основе имеющейся VR-экскурсии ИИ может сгенерировать для учителя викторины, кроссворды или тексты для чтения для последующей работы в классе без очков.

Примером использования технологии ИИ в процессе обучения иностранному языку **при групповой работе** можно назвать проектную работу студентов. Один из проектов этого типа подробно описан нами в статье «Использование учителем иностранного языка программ искусственного интеллекта при организации и проведении проектной деятельности обучающихся» (Сибгатуллина, Гарипова, Идрисова, Кашапова, 2025). Данный проект, разработанный и реализованный студентами Елабужского института КФУ направления «Педагогическое образования» был направлен на формирование у студентов отделения иностранных языков комплексного понимания немецкоязычного мира посредством изучения культур и языков Германии, Австрии и Швейцарии. Работа объединила разнообразные виды интерактивной деятельности, такие как разработка маршрутов путешествий, выполнение творческих заданий (например, написание песен), работа с текстами, составленными через программы искусственного интеллекта, а также применение современных методов визуализации.

Кроме этого, в рамках учебной практики студентами были разработаны мини-проекты по изучению различных аспектов культуры немецкоязычных стран. Названия некоторых из них представлены ниже:

- Что может предложить ИИ в сфере здорового питания для человека?
- Искусство в жизни человека (Может ли ИИ заменить искусство человека?);
- Отражение субкультур средствами ИИ;
- Недопонимание молодёжи и старшего поколения (работа с аудиоматериалами);
- Профессия моей мечты (работа с платформами ИИ для обучения письменной речи).

Целью данной работы являлась разработка методик эффективного использования технологий искусственного интеллекта в процессе обучения культуре страны изучаемого иностранного языка (немецкий язык). Студентам предлагались конкретные платформы ИИ, нацеленные на отдельные виды речевой деятельности (фонетика, лексика, грамматика, говорение).

Каждый проект включал в себя следующие этапы:

1) Обоснование выбранной темы, её актуальность;
2) Обзор литературы по исследуемой проблеме;
3) Определение методологии исследования (цель, задачи, предмет, объект, методы и т.д.)
4) Планирование этапов реализации проекта с обоснованием целесообразности использования ИИ;
5) Выводы студента по выполненной работе.

Приведём в качестве примера этапы работы по теме «Искусство в жизни человека».

Этап 1 (мотивационный) - представление трех картин, две из которых созданы искусственным интеллектом. Используемая программа ИИ - https://shedevrum.ai.

Этап 2 (основной) - работа над активным словарём. Задания: соотнесение слова с определением, ребусы, чтение и перевод диалога, составление предложений с использованием новой лексики. Используемые программы ИИ - Twee – Tweak your lessons with the power of AI, https://www.festisite.com/rebus , https://www.magicschool.ai.

Этап 3 (проектная деятельность) - выбор и описание картинки на сайте «Google Arts and Culture» с использованием изученной лексики, использование этого описания в качестве промпта на сайте «Шедеврум». Сравнение полученных картинок. Используемые программы ИИ - https://artsandculture.google.com/, https://shedevrum.ai

Основная цель именно этой проектной работы заключалась в обучении студентов правильному оформлению промпта при описании художественного произведения, а также формирование критического мышления, осознания ценности искусства, созданного руками человека, а не искусственного интеллекта.

Результаты представленной работы представлены ниже. Слева – картины оригинал, справа – картины, созданные ИИ посредством прописанного студентами промпта. В качестве оригиналов использовались: картина “Hope” Рэйчел Айерс, 2020, картина “Ploughing in the Nivernais” Розы Бонёрб картина “First Lady Michelle Obama“ Эми Шеральд.

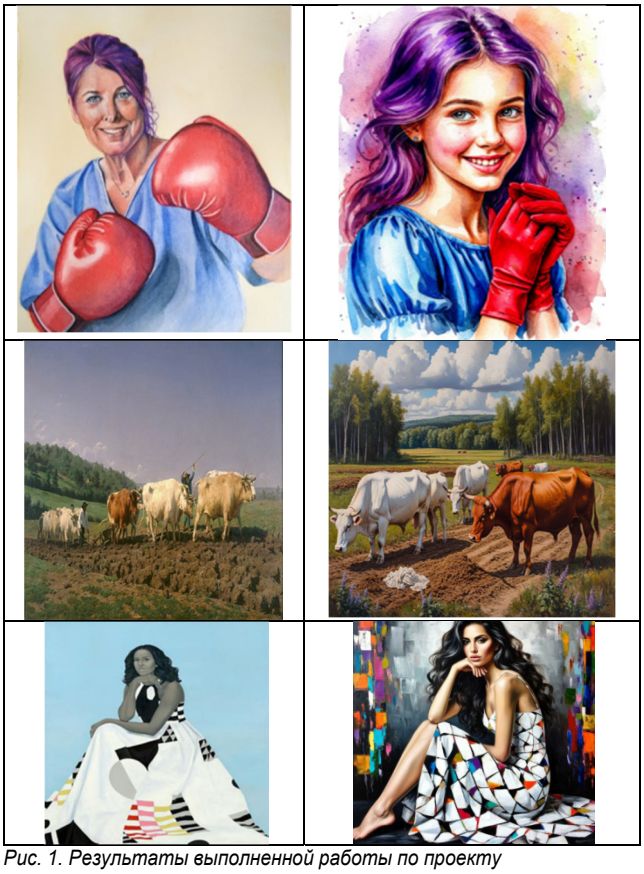


Рис. 1. Результаты выполненной работы по проекту

Кроме этого, студентами были составлены методические рекомендации для учителей иностранного языка для работы с платформами ИИ, нацеленные на формирование навыков монологической и диалогической речи обучающихся, а также для совершенствования умений в разных видах речевой деятельности.

Небольшой фрагмент методических рекомендаций представлен ниже. **Методические рекомендации при обучении грамматике ИЯ**

1. Технологии ИИ предоставляют объяснение грамматических тем, учитывая языковой уровень обучающихся. На многих платформах есть ИИ «помощники», которые могут ответить на вопросы по содержанию правил. Напр. https://easy-deutsch.de/easydeutsch-ai /

2. Технологии ИИ создают упражнения, тесты разных типов в рамках конкретной лексической темы и уровня обучающихся (Fobizz, Chat GPT, Deepseek). Как правило, задания имеют «ключи», что позволяет использовать их для самоконтроля обучающихся.

3. Технологии ИИ обеспечивают мгновенную обратную связь (выделение и проверка грамматических ошибок) при общении с чат-ботом (Yeschat.ai, Chat GPT, fobizz и др.).

4. Технологии искусственного интеллекта позволяют проанализировать прогресс учеников и выявить их слабые стороны (Chat GPT, Deepseek, Perplexity).

5. Инструменты с ИИ могут рекомендовать дополнительные ресурсы и литературу на основе анализа ошибок и интересов ученика (Perplexity, Chat GPT).

6. Инструменты с ИИ могут создать визуальную поддержку для изучения грамматики (оформить правило в таблицу, майнд мэп и т.п.). С той же целью можно использовать генераторы картинок, которые служат опорой для тренировки грамматических конструкций.

Как справедливо отмечают Евстигнеев М. Н., Поляков О. Г., Евстигнеева И. А., Филатов Е. М. вопрос о компетенции педагога в области ИИ приобретает сегодня особую значимость в силу нескольких факторов:

российское законодательство содержит специфические требования к использованию технологий ИИ в образовании;

в контексте развития отечественной системы образования актуальным является определение тех специфических аспектов компетенции педагога, которые будут способствовать эффективной интеграции ИИ в российских образовательных организациях с учетом их социокультурных, правовых и педагогических особенностей;

быстрое распространение ИИ среди обучающихся, включая такие негативные явления, как ИИ-плагиат, требует от педагогов не только знания технологий, но и способности формировать у обучающихся критическое мышление, информационную грамотность и понимание этических норм использования генеративного ИИ в академической деятельности (Евстигнеев, Поляков, Евстигнеева, Филатов, 2026, с. 88).

Именно поэтому, работая над вопросом возможностей внедрения технологий ИИ в процесс обучения иностранным языкам со студентами направлений «Педагогическое образование» и «Лингвистика», одной из наших задач было также формирование исследовательских компетенций студентов в рамках исследуемой темы. Определение «исследовательская деятельность» рассматривается с разных позиции: как специально организованная познавательная творческая деятельность (Н.А. Семёнова, Н.А. Разагатова и др.), творческая совместная работа обучающего и обучающегося (напр. А.С. Обухов), процесс формирования исследовательских компетенций (А.А. Сибгатуллина) и т.д. В нашей работе мы остановимся на последней – исследовательская деятельность – как процесс формирования исследовательских компетенций студентов, где «исследовательская компетенция имеет интегративную характеристику личности, которая предполагает владение методологическими знаниями, технологией исследовательской деятельности, признание и готовность к их использованию в профессиональной деятельности, отличающуюся устойчивой мотивацией» (Шашкина, 2006, с.113). Исследовательская деятельность студентов рассматривается нами как способ научного осмысления и оценки эффективности сочетание различных форм работы (индивидуальной, фронтальной, проектной), позволяющее реализовать потенциал ИИ на практике.

Подробно проанализировав возможности образовательной платформы FOBIZZ, Идрисова Орнелла представила, например, как можно использовать данную платформу ИИ для разработки идей для двух планов уроков по теме «Стереотипы о Германии». Искусственный интеллект, используемый на платформе FOBIZZ, прописал план к этому уроку, состоящий из: Lernziele (с конкретным описанием каждой цели), Schlüsselkonzepte, Unterrichtsentwurf (с подробным описанием по времени, с формой работы и типом заданий), Überprüfung und Bewertung des Lernens (проверка и оценка обучения).

Вильданова Азалия рассматривала платформу «CHARACTER AI» как инструмент формирования навыков диалогической речи на уроках английского языка, создавая следующих персонажей на платформе Character AI: 1) Alexander Graham Bell – официальный изобретатель телефона, 2) Carl Friedrich Benz – изобретатель первого автомобиля, 3) Galileo Galilei – изобретатель телескопа. Работа проводилась во время педагогической практики со школьниками и была отражена в научных публикациях и итоговой выпускной квалификационной работе.

Газитуллина Регина провела эксперимент по созданию блога с использованием возможностей ИИ и также отразила свои наблюдения и

исследование в научных публикациях и итоговой выпускной квалификационной работе. В рамках школьного обучения создавались Интернет-профили обучающихся на английском языке. В процессе вузовского обучения реализовывался проект «Блог — окно в немецкий мир». Студенты выполняли задания, посвященные повседневной жизни студентов в Германии. Обучающимся было необходимо самостоятельно найти актуальную информацию по темам проживания, обучения и студенческого быта и студенческих браков в Германии, используя аутентичные немецкоязычные источники программы ИИ. Результаты работы студентов представляли в формате письменного поста на немецком языке: 180-200 слов с обязательным условием использования ИИ, дополнительных медиаматериалов, каждый пост должен был получить не менее трех комментариев от других участников.

Заключение

Таким образом, мы приходим к выводам, что технологии искусственного интеллекта обладают значительным методическим потенциалом для формирования межкультурной и лингвокультурологической компетенции обучающихся. Ключевыми особенностями такого обучения являются: имитация аутентичной среды при моделировании культурных контекстов, возможности быстрой адаптации под индивидуальные особенности и склонности обучающегося, генерация культурно-ориентированных материалов и заданий и т.д. Но при этом мы отмечаем, что при работе с культурно-маркированным материалом необходимо чётко придерживаться принципа методической целесообразности его применения (Сысоев, 2024, с.10), а также подвергать интегрированный материал проверке.

Практический опыт, описанный в статье (на примере работы со студентами Елабужского института КФУ), демонстрирует эффективность применения ИИ в различных форматах работы: индивидуальной, групповой и проектной, фронтальной с использованием VR. Кроме этого, обучая студентов языку, используя технологии искусственного интеллекта, преподаватель имеет возможность формировать и исследовательские компетенции студентов, что может отражаться как в их работе на уроке, так и при написании научных работ.

Внедрение технологий ИИ в обучение культуре страны изучаемого языка является новой и малоизученной областью, что открывает следующие перспективные направления для дальнейших исследований. Углублённое исследование влияния технологий ИИ на нравственные ценности обучающихся позволит педагогам интегрировать новейшие технологии в учебный процесс, не подменяя цифровую культуру, созданную ИИ истинными ценностями культуры. Но при этом необходимо подчеркнуть, что внедрение техногий ИИ в процесс обучения иностранным языкам, в частности его лингвокультурологический аспект, делает обучение более интересным для сегодняшнего поколения.

Литература

1. Идрисова О.Р. Использование инструментов искусственного интеллекта в процессе формирования межкультурной компетенции школьников (на примере платформы Fobizz) // Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики : Сборник научных трудов VIII Международной научно-практической конференции, Елабуга, 11-12 октября 2024 года. Елабуга: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2024. С. 190-192.
2. Использование учителем иностранного языка программ искусственного интеллекта при организации и проведении проектной деятельности обучающихся / А.А. Сибгатуллина, И.И. Гарипова, О.Р. Идрисова, Р.В. Кашапова // Вестник педагогических наук. 2025. № 6. С. 76-85.
3. Котенко В.В. Проблемы и возможности применения технологий дополненной и виртуальной реальности в преподавании иностранного языка // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2020.№ 3. С. 252-258.
4. Содержание компетенции будущего педагога в области искусственного интеллекта / М. Н. Евстигнеев, О. Г. Поляков, И. А. Евстигнеева, Е. М. Филатов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2026. Т. 11, № 1. С. 87-96.
5. Сысоев П. В. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Иностранные языки в школе. 2024. №3. С. 6-17.
6. Сысоев П. В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023б. № 3. С. 6-16.
7. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023а. №10. https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-osvedomlyonnost-gotovnost-i-praktika-primeneniya-prepodavatelyami-vysshey-shkoly-tehnologiy
8. Филатов Е.М. Развитие у студентов умений иноязычной коммуникативной деятельности на основе веб-приложения character.ai // Вестник Тамбовского Университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Вып. № 29 (5). С. 1248-1260.
9. Фролова С.М. Духовные аспекты повседневной жизни общества // Вестник Поволжской академии государственной службы. 2013. № 5 (38). С. 92-98.
10. Чатфилд Т. Критическое мышление: Анализируй, сомневайся, формируй свое мнение: практическое руководство / М.: Альпина Паблишер, 2026. 328 с. https://znanium.ru/catalog/product/2235046
11. Шашкина М.Б., Багачук А.В.. Формирование исследовательской деятельности студентов педагогического вуза в условиях реализации компетентностного подхода: монография / Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2006. 240с.

Integrating Artificial Intelligence Technologies into Teaching the Culture of a Foreign Language

Sibgatullina A.A.

Yelabuga Institute (Branch) of Kazan Federal University

The aim of this study is to analyze the methodological potential of using artificial intelligence technologies in teaching schoolchildren and students the culture of a foreign language. The scientific novelty of this work lies in its systematization of practical experience in using specific artificial intelligence platforms to solve didactic problems: from simulating dialogues to creating virtual tours using VR technology and generating creative projects. Specific examples demonstrate how these tools contribute to the development of research competencies and skills in monologue and dialogic speech. The study concludes that artificial intelligence offers broad potential in linguodidactics, enabling individualized learning and increasing motivation for learning, provided that the principle of methodological appropriateness of AI use and the development of critical thinking are adhered to. Key words: artificial intelligence, culture, foreign language, research activity, critical thinking.References

1. Idrisova O.R. Using Artificial Intelligence Tools in Developing Schoolchildren's Intercultural Competence (using the Fobizz Platform as an Example) // Modern Problems of Philology and Methods of Language Teaching: Theoretical and Practical Issues: Collection of Scientific Papers of the VIII International Scientific and Practical Conference, Elabuga, October 11-12, 2024. Elabuga: Kazan (Volga Region) Federal University, 2024. pp. 190-192.
2. Using Artificial Intelligence Programs by a Foreign Language Teacher in Organizing and Conducting Students' Project Activities / A.A. Sibgatullina, I.I. Garipova, O.R. Idrisova, R.V. Kashapova // Bulletin of Pedagogical Sciences. 2025. No. 6. pp. 76-85.
3. Kotenko V.V. Problems and Possibilities of Applying Augmented and Virtual Reality Technologies in Foreign Language Teaching // Scientific Notes of P.F. Lesgaft University. 2020. No. 3. Pp. 252-258.
4. The Content of Future Teacher Competence in the Field of Artificial Intelligence / M. N. Evstigneev, O. G. Polyakov, I. A. Evstigneeva, E. M. Filatov // Pedagogy. Theory and Practice. 2026. Vol. 11, No. 1. Pp. 87-96.
5. Sysoev P. V. Principles of Teaching a Foreign Language Based on Artificial Intelligence Technologies // Foreign Languages at School. 2024. No. 3. Pp. 6-17.
6. Sysoev P. V. Artificial Intelligence Technologies in Teaching Foreign Languages // Foreign Languages at School. 2023b. No. 3. pp. 6-16.
7. Sysoev P. V. Artificial Intelligence in Education: Awareness, Readiness, and Practice of Applying Artificial Intelligence Technologies in Professional Activities by Higher Education Teachers // Higher Education in Russia. 2023a. No. 10. https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-osvedomlyonnost-gotovnost-i-praktika-primeneniya-prepodavatelyami-vysshey-shkoly-tehnologiy
8. Filatov E. M. Development of Students' Foreign Language Communicative Activity Skills Based on the Character.ai Web Application // Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. 2024. Issue No. 29 (5). Pp. 1248-1260.
9. Frolova S.M. Spiritual aspects of everyday life of society // Bulletin of the Volga Region Academy of Public Administration. 2013. No. 5 (38). Pp. 92-98.
10. Chatfield T. Critical thinking: Analyze, doubt, form your opinion: a practical guide / Moscow: Alpina Publisher, 2026. 328 p. https://znanium.ru/catalog/product/2235046
11. Shashkina M.B., Bagachuk A.V. Formation of research activities of students of a pedagogical university in the context of the implementation of a competence-based approach: monograph / Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafieva, 2006. 240 p.

Использование поликультурного подхода в обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей

Суворова Мария Афанасьевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка 2, СПБГЭУ, suvmar@mail.ru

Наследова Ангелика Олеговна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка 2, СПБГЭУ, angelika_nasledo@mail.ru

В статье рассматриваются два аспекта обновления традиционных подходов обучения английскому языку в неязыковом вузе, обусловленных современным социальным заказом: переход от межкультурного к поликультурному походу, предотвращающему аксиологические конфликты, и переориентация с британского/американского вариантов на модель английского как лингва франка. Особенное внимание уделено аксиологическому потенциалу дисциплины «Иностранный язык», способствующему развитию понимания, культуры мышления и ценностных ориентаций студентов. Авторы предлагают несколько типов упражнений для распознавания лингвокультурных различий и выработки стратегий преодоления коммуникативных сбоев в поликультурной профессиональной среде.

Ключевые слова: поликультурный подход, английский как лингва франка, ценностно-ориентированная коммуникация, вариативность английского языка, профессионально-ориентированное обучение.

Изменения в политической, социальной, экономической сферах российского общества последних лет корректируют социальный заказ общества в обучении английскому языку в университетах. Сегодня от выпускника неязыкового вуза требуется не просто владение грамматикой и лексикой, а способность к ценностно-ориентированной профессиональной коммуникации в поликультурной среде, где английский язык выступает инструментом диалога, а не самоцелью. Социальный заказ отражается в требованиях к подготовке специалистов, обладающих навыками поликультурной коммуникации, осуществляемой посредством английского языка как международного. Такие специалисты должны быть способны успешно взаимодействовать в профессиональной сфере с зарубежными коллегами, носителями мировых региональных вариантов английского языка. [1, с. 3] В данной статье мы рассматриваем два аспекта обучения английскому языку на неспециальных факультетах университетов, которые требуют корректировки и адаптации к современной действительности. Первый аспект – необходимость перехода от традиционного межкультурного компонента к поликультурному подходу, предотвращающему аксиологические конфликты и вестернизацию. Второй аспект – переориентация с национальных вариантов английского языка (британского/американского) на модель английского как лингва франка для общения в глобальной поликультурной профессиональной среде.

Осмысление этих задач возвращает нас к более широкому контексту целей университетского образования. Университетское образование основано на модели «классически образованного человека», а не просто «культурного специалиста». Однако в процессе исторического развития образование превратилось в большей степени в передачу знаний, а не форму развития мышления. Известный философ А.А. Брудный отмечал, что «в вузах развитие духовных сил личности происходит спонтанно. Особо мало внимания уделяется способности понимать, воспитанию культуры мышления. Образование – не то, чему человека учили, а то, что он в этом понял. Если ясно сориентировать образовательный процесс на понимание, а не запоминание материала, то эффективность образования вырастет резко и намного» [2, с. 237]. По его мнению, учить следует прежде всего пониманию других людей (в первую очередь представителей другой культуры), пониманию себя, пониманию текстов (учебных, научных, политических, литературных), рассматривая их как «мосты», соединяющие реальность с сознанием личности, как конкретные проявления культуры.

Именно иностранный язык, в отличие от других гуманитарных дисциплин, позволяет студенту встретиться с иной логикой мышления, иной картиной мира, зафиксированной в грамматических структурах, лексике и невербальных нормах общения. Это создает уникальную ситуацию постоянного преодоления культурного барьера, что делает дисциплину «Иностранный язык» незаменимым инструментом для развития понимания другого и самого себя. В условиях университетского образования эта дисциплина обладает всем необходимым потенциалом для реализации всех вышеуказанных целей. Именно на занятиях по иностранному языку студенты имеют возможность вести диалог с преподавателем, друг с другом и, заочно, с авторами текстов по широкому кругу современных проблем и универсальных человеческих ценностей. Помимо развития языковых и речевых компетенций студенты имеют возможность ознакомиться с разными подходами, точками зрения, культурными особенностями, ценностями и традициями, историческими и политическими реалиями, осознать и сформулировать свою позицию по большому числу ценностных и мировоззренческих вопросов. Среди предметов гуманитарного цикла дисциплина «Иностранный язык» обладает большой аксиологической направленностью, возможностями личностно-ориентированного процесса обучения, формирования целостного мировоззрения через преодоление узкой профессиональной специализации, воспитания культуры мышления. Преподаватель иностранного языка имеет возможность личностного общения с каждым студентом, его интересует мнение студента по разным аспектам жизни общества, его личностные предпо-

чтения и суждения. На каждом занятии преподаватель вступает в диалог со студентами, происходит обмен информацией, мнениями. Таким образом, создается основа для ненавязчивого, но системного развития ценностных ориентаций студентов: способности распознавать ценности, стоящие за фактами и нормами поведения, сопоставлять их с собственной системой и осознанно выстраивать коммуникацию в поликультурной среде.

Процесс изучения языка превращается в диалог студента с другой культурой, с преподавателем, с однокурсниками и, даже, с самим собой в попытке понять другого человека и себя, как с точки зрения языковых навыков, так и с точки зрения смысла, наводя те самые «мосты» между реальностью и сознанием личности. Особенно актуально такое понимание языкового образования в настоящее время, где цифровой мир борется за внимание и сознание молодых людей, где их мнение формируется алгоритмами искусственного интеллекта через социальные сети, а ценностные ориентации разрушаются массовой, в большинстве своем, иностранной культурой. Использование культурного компонента на занятиях по иностранному языку должно способствовать не только формированию социокультурной компетенции, но расширению кругозора, осознанию места и роли своей культуры в мире.

Однако на практике реализация этого потенциала оказалась далеко неоднозначной. Вместо подлинного диалога культур зачастую происходило лишь поверхностное знакомство с иноязычными обычаями и реалиями без ценностной рефлексии и без обращения к собственной культурной традиции. Чтобы понять причины этого, необходимо обратиться к истории вопроса. Включение культуры в языковое образование в отечественной методике преподавания иностранных языков претерпело кардинальные изменения от полного отрицания ее значимости в грамматико-переводном методе до признания межкультурного компонента в качестве основы для современного иноязычного образования, которое направлено на подготовку человека к полноценному общению в многоязычном мире. Несмотря на то, что современная педагогика и методика уже на протяжении многих лет рассматривают эти идеи в качестве основополагающих в системе языкового образования в университете, реализация данных идей проходила в большей степени лишь в рамках подходов, которые подразумевают включение элементов культуры страны изучаемого языка с разным уровнем «присвоения» - от простого ознакомления с культурными установками, традициями, песнями, фольклором, историей страны или стран изучаемого языка до формирования вторичной языковой личности. Вторичная (на основе освоения иностранного языка) языковая личность определяется как «способность человека к общению на межкультурном уровне. Данная способность складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка, то есть «языковой картиной мира» носителей языка (формирование вторичного языкового сознания) и «глобальной (концептуальной) картиной мира». [3] Теория вторичной языковой личности, разрабатываемая в современной лингводидактике, базируется на приобщении через иностранный язык не только к вторичной языковой системе инофонной лингвокультуры, но и к концептуальной картине мира, в рамках которой происходит становление национального менталитета и национального характера носителя языка. Этот факт требует внимательного отношения со стороны педагогов, тщательной проработки на ценностно-ориентировочном уровне. Иначе, происходит мягкая культурная ассимиляция на фоне иных внешних факторов, таких как массовая культура и глобализация.

Признание важности межкультурного компонента на теоретическом уровне не всегда находит адекватное воплощение в реальных учебных материалах и повседневной практике преподавания. Используемые в практике преподавания учебники западных издательств, различные платформы, предлагающие преподавателям дополнительные аутентичные материалы по изучаемым темам, предоставляют качественные в языковом отношении тексты и задания, которые позволяют дать обучающимся представление не только о картине мира страны изучаемого языка, но и о тех ценностях, которые исторически сложились в том или ином обществе и значительно влияют на личное и профессиональное поведение человека. В качестве примера можно привести материалы платформы Linguahouse с упражнениями типа “Cultural comparison chart”, требующими от студента заполнить таблиц различий в деловом этикете США, Индии и России. Другие западные издательства также предлагают схожие ресурсы. Например, в обновленном учебнике Project Explore Upgraded (Oxford University Press, 2025) представлены интерактивные 360 Culture Lessons, создающие эффект присутствия в иной культуре, а издательство National Geographic Learning систематически встраивает перекрестный культурный компонент в свои материалы, предлагая, в частности, истории культур со всего мира в рамках проекта Out of Eden Walk. Однако, без направляющей роли преподавателя такие задания часто остаются на уровне фактов (что делают, как поступают), не переходя к ценностям (почему так делают, почему так поступают). Для перехода к ценностному уровню необходимо, чтобы преподаватель дополнял любое задание на сравнение культур вопросами «Какие ценности стоят за таким поведением, событием, обычаем? Как эта ценность, идея, соотносится с ценностями, идеями нашего общества?». А при работе с проектами необходимо давать задание не только описательного характера, но и задания на сравнительный анализ систем ценностей. Таким образом, без целенаправленной работы по развитию умений идентифицировать, анализировать и сопоставлять ценности различных культур невозможно говорить о полноценном поликультурном обучении английскому языку, а также о предотвращении аксиологических конфликтов и ценностной дезориентации студентов.

Нужно отметить, что несбалансированное внедрение межкультурного компонента, когда акцент делается преимущественно на знакомство с культурой страны изучаемого языка без одновременного укрепления ценностной рефлексии по отношению к родной культуре, привело к некоторым нежелательным последствиям. В таких случаях пассивное усвоение иноязычного культурного контента без его критического осмысления порождало не диалог культур, а одностороннюю аккультурацию. Например, так называемая «вестернизация», то есть слепое копирование потребительских идеалов и поведенческих моделей, которые могут вступать в конфликт с моральными нормами родной культуры. Еще одним негативным последствием несбалансированного внедрения элементов иноязычной культуры в процесс преподавания иностранных языков является трансформация ценности патриотизма, когда глубокое погружение в иную культуру приводит к идеализации зарубежного образа жизни и росту иммиграционных настроений. Другим результатом смещения акцента в сторону идеализации культуры страны изучаемого языка может стать аксиологический конфликт: противоречие между традиционными ценностями родной страны и либеральными или иными ценностями страны изучаемого языка, что может вызвать внутренний разлад.

В противовес одностороннему межкультурному знакомству с культурой страны изучаемого языка в настоящее время целесообразно использовать поликультурный подход (П.В. Сысоев, Л.П. Халяпина) к обучению иностранным языкам, который ориентирован на ознакомление обучающихся с культурным многообразием современных поликультурных сообществ на региональном уровне и формировании у них общепланетарного мышления. [3, 4] Такой подход понимается как равноправное взаимодействие, сопоставление и диалог не менее чем двух культур – родной, изучаемой, а при возможности и нескольких (например, русской, британской, индийской, китайской). Поликультурный подход не просто знакомит с иноязычной культурой, но и требует от студента постоянного возвращения к собственной системе ценностей, ее осмысления и аргументированного сравнения. Именно это позволяет избежать вестернизации, ценностного конфликта и размывания идеи патриотизма, превращая изучение языка в инструмент укрепления культурной идентичности, а не ее разрушения. Поликультурный подход в большей мере соответствует целям обучения английскому языку на современном этапе. Он позволяет ориентироваться в многообразии вариантов английского языка, понимать тексты, произведенные носителями разных вариантов, а также распознавать и учитывать маркеры проявления культурных особенностей, влияющих на речевое и неречевое поведение.

В этом контексте уместно вспомнить тезис, неоднократно высказываемый на государственном уровне: «Гуманитарные факультеты призваны играть центральную роль в укреплении нашего ценностного суверенитета, помогать сохранять нашу национальную идентичность, беречь историческую правду.» (В.В. Путин) [5] Поликультурный подход в обучении иностранному языку как раз направлен на такое укрепление – через сопоставление и осознанный выбор.

Наряду с решением описанных выше аксиологических задач поликультурный поход сталкивается еще с одним вызовом, связанным с языковой вариативностью. Еще один вопрос обучения английскому языку на современном этапе, требующий осмысления и адаптации – это подготовка студентов к восприятию и пониманию дистинктивных характеристик иных языковых вариантов, а также преодоление сбоев во взаимопонимании, которые связаны с различиями культур речевых партнеров. Нужно отметить, что такая задача может стоять для обучающихся с уровнем владения языком не менее продвинутого (B2), то есть для студентов со сформированным представлением о нормативном варианте английского языка. Традиционный подход к изучению иностранных языков в России ориентирован на освоение национальных вариантов внутреннего круга (британского и американского английского) по модели «трех концентрических кругов» Б. Качру [6, 7]. В настоящее время социальный запрос общества в обучении английскому языку студентов нефилологических специальностей ориентирует нас на профессионально ориентированную коммуникацию с зарубежными коллегами в поликультурной среде. Взаимодействие в таком случае происходит преимущественно с лингвокультурами внешнего круга (страны, где английский имеет статус официального или важного второго языка из-за колониального прошлого – Индия, Нигерия, Филиппины, Сингапур) и расширяющегося круга (страны, где английский изучается как иностранный для международного общения (Китай, Россия, Япония, Германия). Таким образом, будущие специалисты должны быть готовы к осуществлению профессионального общения в условиях культурной и языковой неоднородности международной коммуникативной среды.

Как нам представляется, решение этой задачи может быть найдено посредством разработки системы упражнений и речевых заданий, направленных на знакомство с дистинктивными лингвокультурными особенностями различных вариантов английского языка и на выработку стратегий преодоления коммуникативных сбоев. В качестве примера таких заданий можно предложить:

• Ориентировочные упражнения на распознавание лексических различий. Студентам предлагается список слов и выражений, которые по-разному употребляются в разных вариантах английского языка (как широко известные случаи, например flat vs apartment, lift vs elevator, так и менее очевидные prepone, timepass в индийском английском).

• Рецептивные упражнения на понимание акцентов и произношения. Аудирование коротких диалогов в исполнении носителей индийского, нигерийского или сингапурского вариантов английского. Задача: понять общий смысл, идентифицировать слова, которые звучат непривычно, предложить перевод на нормативный английский, обсудить какие стратегии помогли понять собеседника (переспрос, перефразирование, опора на контекст).

• Ролевые игры, моделирующие коммуникативные сбои в профессиональной среде. Студентам предлагается смоделировать ситуацию переговоров между представителями России и представителями Индии, которые говорят на английском. Раздаются карточки с культурными и речевыми особенностями (например, в индийской деловой культуре прямой отказ считается невежливым, вместо этого используется we'll try или it may be difficult; в русской культуре ценятся прямота и конкретика). Задача: провести переговоры и проанализировать возникшие недопонимания и способы их преодоления.

• Упражнения на анализ «коммуникативных сбоев». Студентам даются фрагменты диалогов, где произошел сбой из-за различий в вариантах английского (например, британское quite good означает «средне», а индийское quite good означает «отлично»). Задание: определить причину недопонимания; предложить способ его разрешения (как уточнить значение, не обидев собеседника), сформулировать памятку для будущей коммуникации. [8]

Важно, что на начальном этапе (уровень B1) достаточно простого ознакомления с существованием разных вариантов английского, тогда как на продвинутом уровне (B2 и выше) необходимо переходить к активной отработке стратегий преодоления недопонимания – переспрос, уточнение, перифраз, опора на контекст. Предлагаемые упражнения не заменяют традиционного обучения нормативному варианту, но дополняют его, готовя студентов к реальной коммуникативной ситуации, где английский выступает как лингва франка.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

Во-первых, потенциал дисциплины «Иностранный язык» для формирования аксиологической компетенции и подготовки к межкультурному диалогу остается в значительной степени нереализованным, если культурный компонент сводится к одностороннему ознакомлению с фактами и традициями без ценностной рефлексии и опоры на родную культуру. Поликультурный подход предполагает равноправное сопоставление нескольких культу, систематический анализ ценностных ориентаций и осознанное отношение у собственной идентичности.

Во-вторых, ориентация исключительно на британский и американский варианты английского языка не соответствует реальной практике профессиональной коммуникации, где выпускник с высокой степенью вероятности будет взаимодействовать с носителями индийского, китайского и других вариантов. Следовательно, необходимо дополнить традиционное обучение упражнениями на распознавание языковых и культурных различий, понимание акцентов и выработку стратегий преодоления сбоев.

Ключевым условием успешной реализации обоих аспектов является направляющая роль преподавателя. Ни один учебник или цифровая платформа не способны автоматически превратить факты в анализ ценностей, а нормативный английский – в навык общения с разными вариантами языка. Только целенаправленная работа по постановке вопросов, сопоставлению, моделированию и анализу коммуникативных сбоев позволяет превратить английский язык из формальной дисциплины в инструмент реального поликультурного диалога.

Литература

1. Будникова А.А. Методика поликультурного обучения студентов бакалавриата английскому языку как международному: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 5.8.2 Москва 2025.
2. Брудный, А. А. Психологическая герменевтика: учебное пособие / А. А. Брудный. - Москва: Лабиринт, 1998. - 336 с.
3. Халяпина, Л. П. Трансформация концепта "языковая личность" в теории и методике обучения иностранным языкам / Л. П. Халяпина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2006. -Т. 7, № 21-1. - С. 91-102. – EDN KUSJHF.
4. Сысоев, П. В. Языковое поликультурное образование в XXI веке / П. В. Сысоев // Язык и культура. – 2009. – № 2(6). – С. 96-110. – EDN MUBZAV.
5. Путин призвал гуманитарные факультеты укреплять ценностный суверенитет. — Текст: электронный // РИА Новости: [сайт]. — 24.01.2025. — URL: https://ria.ru/20250124/putin-1995364443.html (дата обращения: 03.06.2026).
6. Качру, Б. Б. Мировые варианты английского языка / Б. Б. Качру // Вестник МГУ. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 2002. - № 4. - С. 25-39.
7. Kachru, B. B. The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-native Englishes / B. B. Kachru. — Oxford: Pergamon Press, 1986. — 200 p. — ISBN 978-0080310620.
8. Eckerson J. Turning the Tables: Using Non-English Conversation Tables to Create Connections for International Students, Campus, and Community / J. Eckerson, C. Jacobs, L. Ghazi Saidi, D. Mollenkopf, P. Vu // Student Success. — 2022. — Vol. 13, No. 3. — P. 29–36. — DOI: 10.5204/ssj.2445.

Using a multicultural approach in teaching english to students of non-linguistic specialties

Suvorova M.A., Nasledova A.O.

St. Petersburg State University of Economics and Finance

The article examines two aspects of updating traditional approaches to teaching English at a non-linguistic university, driven by contemporary social pressures: the transition from a cross-cultural to a multicultural approach that prevents axiological conflicts, and the reorientation from the British/American model to the English as a lingua franca model. Particular attention is paid to the axiological potential of the "Foreign Language" course, which contributes to the development of students' understanding, cultural thinking, and value orientations. The authors propose several types of exercises for recognizing linguacultural differences and developing strategies for overcoming communication breakdowns in a multicultural professional environment.

Keywords**:** multicultural approach, English as a lingua franca, value-oriented communication, variability of the English language, professionally oriented training.

References

1. Budnikova, A.A. Methods of Multicultural Teaching English as an International Language to Undergraduate Students: Abstract of a Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences: 5.8.2 Moscow 2025.

2. Brudny, A.A. Psychological Hermeneutics: A Textbook / A.A. Brudny. Moscow: Labyrinth, 1998. 336 p.
3. Khalyapina, L.P. Transformation of the Concept of "Linguistic Personality" in the Theory and Methods of Teaching Foreign Languages / L.P. Khalyapina // Bulletin of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University. 2006, Vol. 7, No. 21-1, pp. 91-102. – EDN KUSJHF.
4. Sysoev, P. V. Language multicultural education in the 21st century / P. V. Sysoev // Language and Culture. - 2009. - No. 2 (6). - Pp. 96-110. - EDN MUBZAV.
5. Putin called on humanities faculties to strengthen value sovereignty. - Text: electronic // RIA Novosti: [website]. - 01/24/2025. - URL: https://ria.ru/20250124/putin-1995364443.html (date of access: 06/03/2026).
6. Kachru, B. B. World variants of the English language / B. B. Kachru // Bulletin of Moscow State University. Series 19. Linguistics and intercultural communication. - 2002. - No. 4. - Pp. 25-39.
7. Kachru, B. B. The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-native Englishes / B. B. Kachru. - Oxford: Pergamon Press, 1986. - 200 p. — ISBN 978-0080310620.
8. Eckerson J. Turning the Tables: Using Non-English Conversation Tables to Create Connections for International Students, Campus, and Community / J. Eckerson, C. Jacobs, L. Ghazi Saidi, D. Mollenkopf, P. Vu // Student Success. — 2022. — Vol. 13, No. 3. - P. 29–36. — DOI: 10.5204/ssj.2445.

Влияние искусственного интеллекта на формирование языковой личности обучающегося в цифровую эпоху

Халикова Лилия Рашатовна
соискатель, Сибирский федеральный университет, example@sfu-kras.ru

Статья посвящена влиянию технологий искусственного интеллекта на становление языковой личности в цифровой школе. Актуальность темы связана с повсеместным использованием нейросетей в обучении. Автор анализирует теоретические подходы, обобщает данные экспериментальных работ и выделяет противоречивые последствия. Генеративные модели расширяют словарь и улучшают понимание текста, но одновременно вытесняют живое общение и упрощают речь. Решающим фактором выступает педагогическое сопровождение. Материал предназначен для лингводидактов, психолингвистов и педагогов.
Ключевые слова: языковая личность, искусственный интеллект, генеративные нейросети, цифровая социализация, речевое развитие, педагогическая медиация, обучающийся.

Введение

В своих работах Ю.Н. Караулов вводит понятие языковой личности, которое он представляет в виде трёхуровневой модели. Первая ступень — вербально-семантическая — охватывает владение лексикой, грамматическими нормами и навыками построения словосочетаний; это своего рода фундамент. Дальше идёт лингвокогнитивный уровень, где речь заходит уже не просто о словах, а о картине мира, ценностных установках и системе понятий — здесь пересекается как личный опыт, так и национальная специфика. И наконец, мотивационно-прагматический аспект выводит нас на коммуникативное поведение: именно здесь определяются цели говорящего и его речевые стратегии, и именно на этом этапе личность по-настоящему проявляет себя как активный участник общения [1, с. 3–5].

Долгое время считалось, что становление языковой личности — процесс небыстрый, он идёт под влиянием семьи, школы и окружающей культурной среды. Но сейчас картина сильно поменялась. Цифра проникла везде, и образование — не исключение, скорее даже одна из самых «пронизанных» сфер. Сегодня ученик или студент имеет дело не только с живым учителем и одноклассниками — в его повседневной практике появляются программы, способные вести диалог. Взять те же ChatGPT, Duolingo или Google Gemini: они уже воспринимаются не как простые справочники, а как полноценные собеседники в учебном процессе. И что характерно — они не просто выдают сухие факты, а стараются подстроиться под говорящего, реагируют моментально. По сути, из пассивных источников информации они превратились в активных соучастников обучения [2, с. 622]. А дальше сам собой напрашивается вопрос: что же делается с языковой личностью, если подросток постоянно болтает с машиной? Способен ли такой диалог заменить обычное человеческое общение? Или это всего лишь иллюзия, которая уводит в сторону и не даёт развиваться по-настоящему?

Прямого и простого ответа здесь, конечно, не найти. Чтобы разобраться, вопрос рассмотрен с трёх сторон - лингвистической, психологической и педагогической. *Главная цель работы - выяснить, как именно умные системы ... влияют на формирование и развитие языковой личности.* Для этого мне нужно, во-первых, освоить основные теоретические модели, которые описывают само это понятие; во-вторых, собрать и сопоставить результаты чужих экспериментов, где уже изучали воздействие таких технологий на речь школьников и студентов; и в-третьих, попытаться понять, в каких условиях общение с машиной идёт на пользу, а в каких — может навредить.

Материалы и методы

В основе исследования лежат работы как отечественных, так и зарубежных авторов. Ключевыми теоретическими основами стали концепция языковой личности Караулова и идеи Выготского о неразрывной связи речи и мышления. Выготский, как известно, рассматривал слово не просто как средство общения, а как полноценный инструмент мыслительной деятельности; именно через речь, по его мнению, ребёнок присваивает культурный опыт. Из этого следует важный вывод: если меняется речевая среда, неизбежно меняются и мыслительные процессы — они просто не существуют друг без друга [3, с. 54–57].

Эмпирическую базу составили публикации за последние годы — в основном исследования 2023–2025 годов, где анализируется использование больших языковых моделей, голосовых ассистентов и диалоговых агентов в работе с детьми и подростками. Отбор проводился по строгим критериям: отбирались только статьи, содержащие экспериментальные данные и опубликованные в журналах из международных баз. Анализ строился на стандартных приёмах работы с научной литературой — вычленялись повторяющиеся тенденции и одновременно фиксировались противоречия, которые встречались у разных авторов.

Результаты

В процессе систематизации прочитанных статей стали вырисовываться несколько устойчивых сюжетов. Один из них связан с использованием нейросетей в качестве проверяльщиков письменных работ.

Здесь запомнилось исследование Фокидеса и Перистераки: они сопоставляли, как ChatGPT и школьный учитель правят короткие детские сочинения. По их данным, нейросеть оказалась даже дотошнее — нашла больше погрешностей, дала развёрнутые пояснения и выдержала академический тон [4, с. 2579–2580]. Правда, на греческом языке модель неожиданно споткнулась: стала помечать как ошибочные вполне нормальные слова [4, с. 2581–2582]. Это становится наглядным подтверждением того, что качество работы таких систем напрямую зависит от обучающего материала.

Другая линия — голосовые помощники. Например, Эльмадавей с коллегами провели эксперимент в четвёртом классе: 90 ребят занимались с Alexa, и после этих занятий у них заметно улучшились навыки чтения вслух и понимание текста [5, с. 4–6]. Дети и сами потом часто подключали ассистента для разбора грамматики и сложных мест при чтении [5, с. 7–8]. Авторы делают вывод, что подобные инструменты вполне могут быть полезным дополнением к основным урокам.

Третья группа работ сосредоточена на диалоговых агентах на базе больших моделей. Здесь интерес вызвало рандомизированное исследование Сяо с командой — они охватили 67 детей в возрасте от пяти до восьми лет и сравнили две ситуации: чтение с ИИ-агентом и чтение с родителями [6, с. 2–3]. У детей из первой группы результаты оказались выше по трём показателям: глубже поняли прочитанное, лучше запомнили новые слова и связнее пересказали историю. Причём эти результаты держались и спустя время [6, с. 6–7]. Но была и заметная разница по типу вовлечённости: с ИИ дети лучше концентрировались на экране, зато в группе родителей было куда больше живого обсуждения и эмоциональных реакций на сюжет [6, с. 8–9].

И, конечно, нельзя обойти четвёртый аспект — риски. Многие авторы настаивают на том, что нейросеть приносит пользу только тогда, когда остаётся дополнением, а не подменой собственных усилий ученика [7, с. 4–5]. Особенно показательной показалась модель «ребёнок – GPT – взрослый»: в работе, где её рассматривали, пришли к выводу, что развивающий эффект определяется вовсе не мощью программы, а тем, насколько активно взрослый комментирует происходящее и помогает ребёнку отличать ответы машины от человеческой речи [8, с. 5–7].

Нельзя обойти и психологическую сторону вопроса. Некоторые ребята откровенно предпочитают разговор с машиной — ведь от неё не услышишь осуждения, она не отвергает и готова слушать бесконечно [9, с. 10–11]. На первый взгляд, такое взаимодействие кажется комфортным и безопасным. Но вот в чём подвох: оно практически не даёт навыков справляться с возражениями, не развивает эмоциональный интеллект и не учит чувствовать чужие личные границы [9, с. 12–14]. А для подросткового возраста это, пожалуй, особенно критично.

Таблица 1
Сравнительный анализ исследований влияния ИИ-инструментов на речевое развитие обучающихся

Исследование	Участники	ИИ-инструмент	Основной результат
Fokides, Peristeraki (2025)	Учащиеся начальной школы	ChatGPT	Превосходит педагогов по количеству и качеству исправлений в эссе
Elmaadaway et al. (2025)	90 учеников 4-го класса	Голосовой ассистент Alexa	Повышение беглости чтения и понимания прочитанного
Xiao et al. (2025)	67 детей 5–8 лет	ИИ-агент для совместного чтения	Улучшение понимания текста, усвоения лексики, пересказа
Dong et al. (2025)	153 ребёнка с СДВГ	ИИ-чат-бот для чтения	Улучшение экспрессивного словаря, синтаксиса, снижение тревожности
Rowland et al. (2025)	Теоретический обзор	Сравнение человека и LLM	Дети усваивают язык через воплощённый, интерактивный опыт

Особого внимания заслуживает исследование Роуленд из института Макса Планка. Их расчёты поражают: если бы человек осваивал язык с той же скоростью, что и ChatGPT, на это ушло бы без малого 92 тысячи лет [10, с. 1]. В чём же причина? Всё просто: ребёнок не просто впитывает слова — он живёт языком: трогает, наблюдает, экспериментирует, связывает каждое новое слово с действием и эмоцией. Машина же всего-навсего перебирает вероятности в огромном массиве текстов. Авторы формулируют это так: «ИИ обрабатывает данные, а дети переживают опыт» [10, с. 8–9].

Обобщённые данные по ключевым исследованиям, рассмотренным выше, представлены в таблице 1.

Обсуждение

Таким образом, ситуация складывается неоднозначная — и это, вероятно, главный вывод, который следует из проведённого анализа. Нейросети действительно дают ощутимые плюсы: словарь расширяется, чтение становится осмысленнее, появляется дополнительная мотивация; это видно и у Фокидеса, и у Эльмадавея, и у Сяо. Но при этом нельзя сбрасывать со счетов и риск: живое человеческое общение может отойти на второй план, речь обеднеет, а эмоциональная палитра из неё попросту исчезнет.

Основные факторы, определяющие эту двойственность, схематически отражены на рисунке 1.

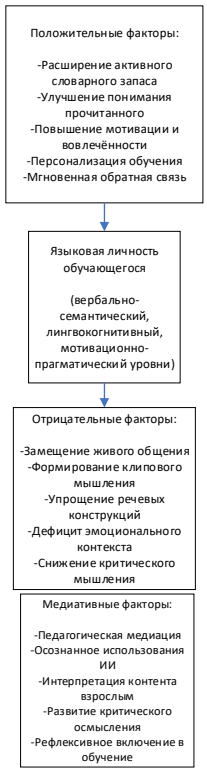


Рис 1. Факторы, определяющие влияние искусственного интеллекта на языковую личность обучающегося

И тут, наверное, выходит на первый план самый принципиальный момент: а что вообще делает человека принципиально другим по сравнению с машиной? В работе исследователей из института Макса Планка есть важная мысль — ребёнок осваивает язык и строит своё понимание мира не через тексты, а через непосредственный контакт с реальностью. В ход идут не только слова: зрение, слух, прикосновения, мимика, интонации, социальные сигналы — всё это сплетается в единый опыт. Именно поэтому детское обучение такое быстрое и глубокое: оно телесное, эмоциональное и ситуативное, а не статистическое.

Здесь на передний план выходит фигура взрослого. В целом ряде работ прослеживается одна и та же закономерность: полезный эффект от использования нейросетей напрямую зависит от того, насколько грамотно педагог или родитель выстраивает само взаимодействие [8, с. 5–7]. Если просто дать ребёнку устройство и оставить наедине с программой — результат будет совсем не тем, чем если сидеть рядом, обсуждать выданные ответы, спорить с машиной и объяснять, где она

может ошибаться. Именно при таком подходе можно по-настоящему раскрыть сильные стороны — возможность подстроиться под ребёнка, нестандартную подачу материала и интерактивность [11, с. 4]. Но, конечно, есть и обратная сторона: модель может выдавать фактические неточности, самому взрослому приходится осваивать новые для себя инструменты, а ещё на это уходит немало времени, которое хотелось бы направить на что-то другое [11, с. 5].

Отдельно хочется остановиться на письменной практике. Некоторые авторы называют ChatGPT «мыслительной инфраструктурой» — и в этом есть глубокая мысль: такая технология не просто выдаёт готовые ответы, а постепенно меняет само наше отношение к знанию, формирует новые способы работы с информацией [12, с. 7–8]. В связи с этим говорят даже о появлении «инфраструктурной грамотности» — умения осмысленно взаимодействовать с подобными системами [12, с. 17–19]. Но это, в свою очередь, ставит перед педагогикой новые задачи, к которым мы пока не до конца готовы.

Что касается социальных роботов — здесь данные тоже любопытные. Согласно метаанализу, в целом они дают положительный эффект, особенно в эмоциональной сфере [13, с. 3–5]. Однако есть одно «но»: технические сбои сильно разочаровывают детей и подрывают их доверие к устройству [14, с. 4–6]. Получается, что без стабильной работы и понятного интерфейса говорить о полноценном внедрении в обучение пока преждевременно.

Заключение

Теперь, пожалуй, самое время собрать всё воедино.

Очевидно, что искусственный интеллект уже стал реальным участником общения для многих школьников и студентов. Его речевые паттерны — пусть и статистические, пусть и безжизненные — так или иначе накладываются на ещё не до конца сформировавшуюся языковую личность. Но эти паттерны лишены главного: эмоций, живого контекста, невербальных сигналов, того, что делает речь по-настоящему человеческой.

В то же время эксперименты рисуют противоречивую картину. С одной стороны, есть явный прогресс — расширяется активный словарь, улучшается понимание текста, растёт интерес к занятиям. С другой — мы рискуем получить поколение, для которого живой диалог с человеком уходит на периферию, а речь теряет свои смысловые и эмоциональные оттенки, становится плоской и однообразной.

При этом всё более отчётливо видно, что главная точка опоры здесь — взрослый. Именно педагог или родитель превращает эту технологию в инструмент развития, а не в суррогат общения. Его задача не просто дать ребёнку доступ к нейросети, а быть рядом — обсуждать выданные ответы, указывать на возможные ошибки, учить сомневаться и мыслить критически. Без этого все технические преимущества теряют смысл.

Рассмотрим, как это может выглядеть в реальной работе. Нейросети хорошо подходят для черновиков, для поиска необычных ходов в тексте или для косметической правки — но никак не для создания финального, готового творческого произведения. Важно ещё держать баланс по времени: не засиживаться в диалоге с машиной, обязательно чередовать такие сессии с живым разговором. И самое главное — всегда обсуждать с ребёнком то, что выдала нейросеть, разбирать её ответы, показывать, где она ошиблась или сказала неточно. Чётко проговаривать: машина — это помощник, а не безоговорочный авторитет.

В перспективе представляет интерес проверить эти выводы на реальных ученических работах — эссе, сочинениях, письменных ответах. Тогда можно будет более предметно отделить изменения в речи, вызванные именно нейросетями, от тех, что идут параллельно из-за общей цифровизации школьной среды. Наиболее интересным сценарием представляется долгосрочное наблюдение за одной группой детей на протяжении нескольких лет, пока технологии постепенно и всё глубже прорастают в образовательный процесс.

Литература

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — 2-е изд., стер. — Москва : Едиториал УРСС, 2002. — 264 с. — ISBN 5-354-00100-5.

2. Keldiyarova Sh. AI as a Tool for Shaping a Student‘s Linguistic Personality: Opportunities and Limitations / Sh. Keldiyarova // Journal of Management and Scientific Innovation. — 2025. — Vol. 4, No. 7. — P. 621–624. — DOI: 10.71337/inlibrary.uz.jmsi.135689.

3. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. — Москва : Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 5–361.

4. Fokides E., Peristeraki E. Comparing ChatGPT’s Correction and Feedback Comments with that of Educators in the Context of Primary Students‘ Short Essays Written in English and Greek / E. Fokides, E. Peristeraki // Education and Information Technologies. — 2025. — Vol. 30, No. 2. — P. 2577–2621. — DOI: 10.1007/s10639-024-12912-8. — URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-024-12912-8.

5. Elmaadaway M. A. N., El-Naggar M. E., Abouhashesh M. R. I. Improving Primary School Students’ Oral Reading Fluency Through Voice Chatbot-Based AI / M. A. N. Elmaadaway, M. E. El-Naggar, M. R. I. Abouhashesh // Journal of Computer Assisted Learning. — 2025. — Vol. 41, No. 2. — P. e70019. — DOI: 10.1111/jcal.70019. — URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcal.70019.

6. Xiao F., Zou E. W., Lin J., Li Z., Yang D. Parent-Led vs. AI-Guided Dialogic Reading: Evidence from a Randomized Controlled Trial in Children‘s E-Book Context / F. Xiao, E. W. Zou, J. Lin, Z. Li, D. Yang // British Journal of Educational Technology. — 2025. — Vol. 56, No. 5. — P. 1784–1813. — DOI: 10.1111/bjet.13615. — URL: https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/bjet.13615.

7. ИИ в школах несет и пользу, и вред — но вредит больше, говорят ученые [Электронный ресурс] // TechInsider. — 2026. — URL: https://www.techinsider.ru/ (дата обращения: 10.06.2026).

8. Linguistic Mediation and Meaning Negotiation in Child-GPT-Adult Discourse: A Sociolinguistic Analysis of Primary Caregivers’ Interactional Strategies // Korean Journal of Linguistics. — 2025. — URL: https://www.kci.go.kr (дата обращения: 10.06.2026).

9. Макарова О. «ИИ – это инструмент, а не друг»: казанский психолог – о скрытой угрозе общения с нейросетью [Электронный ресурс] / О. Макарова // Реальное время. — 2025. — URL: https://rt-online.ru/news/ii-eto-instrument-a-ne-drug-kazanskii-psixolog-o-skrytoi-ugroze-obshheniia-s-neirosetiu-530546 (дата обращения: 10.06.2026).

10. Rowland C. et al. Constructing Language: A Framework for Explaining Acquisition / C. Rowland et al. // Trends in Cognitive Sciences. — 2025. — DOI: 10.1016/j.tics.2025.05.015. — URL: https://www.cell.com/trends/cognitive-sciences/fulltext/S1364-6613(25)00142-1.

11. Искусственный интеллект в дошкольном языковом образовании: друг или враг? [Электронный ресурс] // Институт филологии и межкультурной коммуникации КФУ. — 2024. — URL: https://ifmk.kpfu.ru/news/iskusstvennyj-intellekt-v-doshkolnom-yazykovom-obrazovanii-drug-ili-vrag/ (дата обращения: 10.06.2026).

12. Schooling the (Artificially) Intelligent Writer: GenAI Technologies as Thinking Infrastructures in School Education // Postdigital Science and Education. — 2025. — Vol. 7. — P. 1250–1269. — DOI: 10.1007/s42438-025-00585-6. — URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s42438-025-00585-6.

13. Meta-Analyzing the Impacts of Social Robots for Children‘s Language Development: Insights from Two Decades of Research from 2003 to 2023 // Computers & Education. — 2025. — URL: https://www.sciencedirect.com (дата обращения: 10.06.2026).

14. Gao X., Zhang H., Chen N. F. MultiGen: Child-Friendly Multilingual Speech Generator with LLMs / X. Gao, H. Zhang, N. F. Chen // Companion Proceedings of the 27th International Conference on Multimodal Interaction (ICMI Companion ’25). — Canberra, Australia, 2025. — P. 199–204. — DOI: 10.1145/3747327.3764897. — URL: https://arxiv.org/abs/2508.08715.

15. Dong Y., Chow B. W.-Y., Mo J., Zheng H. Does Shared Reading with AI Chatbot Promote Language Development in Kindergarteners with ADHD / Y. Dong, B. W.-Y. Chow, J. Mo, H. Zheng // Language and Education. — 2025. — P. 796–814. — DOI: 10.1080/09500782.2025.2560492. — URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500782.2025.2560492.

The influence of artificial intelligence on the formation of a student's linguistic personality in the digital era

Khalikova L.R.
Siberian Federal University

The article examines the impact of artificial intelligence technologies on the formation of linguistic personality in the digital school. The relevance is due to the widespread use of neural networks in education. The author analyzes theoretical approaches, summarizes data from experimental studies, and highlights contradictory consequences. Generative models expand vocabulary and improve text comprehension, but at the same time displace live communication and simplify speech. The decisive factor is pedagogical support. The material is intended for linguodidacts, psycholinguists and teachers.

Keywords**:** linguistic personality, artificial intelligence, generative neural networks, digital socialization, speech development, pedagogical mediation, student.

References

1. Karauylov Ju. N. Russkij jazyk i jazykovaja lichnost‘ / Ju. N. Karauylov. — 2-e izd., ster. — Moskva : Editorial URSS, 2002. — 264 s. — ISBN 5-354-00100-5.
2. Keldiyarova Sh. AI as a Tool for Shaping a Student‘s Linguistic Personality: Opportunities and Limitations / Sh. Keldiyarova // Journal of Management and Scientific Innovation. — 2025. — Vol. 4, No. 7. — P. 621–624. — DOI: 10.71337/inlibrary.uz.jmsi.135689.
3. Vygotskij L. S. Myshlenie i rech‘ / L. S. Vygotskij // Sobranie sochinenij : v 6 t. — Moskva : Pedagogika, 1982. — T. 2. — S. 5–361.
4. Fokides E., Peristeraki E. Comparing ChatGPT’s Correction and Feedback Comments with that of Educators in the Context of Primary Students‘ Short Essays Written in English and Greek / E. Fokides, E. Peristeraki // Education and Information Technologies. — 2025. — Vol. 30, No. 2. — P. 2577–2621. — DOI: 10.1007/s10639-024-12912-8. — URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-024-12912-8.
5. Elmaadaway M. A. N., El-Naggar M. E., Abouhashesh M. R. I. Improving Primary School Students’ Oral Reading Fluency Through Voice Chatbot-Based AI / M. A. N. Elmaadaway, M. E. El-Naggar, M. R. I. Abouhashesh // Journal of Computer Assisted Learning. — 2025. — Vol. 41, No. 2. — P. e70019. — DOI: 10.1111/jcal.70019. — URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcal.70019.
6. Xiao F., Zou E. W., Lin J., Li Z., Yang D. Parent-Led vs. AI-Guided Dialogic Reading: Evidence from a Randomized Controlled Trial in Children‘s E-Book Context / F. Xiao, E. W. Zou, J. Lin, Z. Li, D. Yang // British Journal of Educational Technology. — 2025. — Vol. 56, No. 5. — P. 1784–1813. — DOI: 10.1111/bjet.13615. — URL: https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/bjet.13615.
7. II v shkolah neset i pol‘zu, i vred — no vredit bol‘she, govorjat uchenye [Jelektronnyj resurs] // TechInsider. — 2026. — URL: https://www.techinsider.ru/ (data obrashhenija: 10.06.2026).
8. Linguistic Mediation and Meaning Negotiation in Child-GPT-Adult Discourse: A Sociolinguistic Analysis of Primary Caregivers’ Interactional Strategies // Korean Journal of Linguistics. — 2025. — URL: https://www.kci.go.kr (data obrashhenija: 10.06.2026).
9. Makarova O. «II – jeto instrument, a ne drug»: kazanskij psiholog – o skrytoj ugroze obshhenija s nejroset‘ju [Jelektronnyj resurs] / O. Makarova // Real‘noe vremja. — 2025. — URL: https://rt-online.ru/news/ii-eto-instrument-a-ne-drug-kazanskii-psixolog-o-skrytoi-ugroze-obshheniia-s-neirosetiu-530546 (data obrashhenija: 10.06.2026).
10. Rowland C. et al. Constructing Language: A Framework for Explaining Acquisition / C. Rowland et al. // Trends in Cognitive Sciences. — 2025. — DOI: 10.1016/j.tics.2025.05.015. — URL: https://www.cell.com/trends/cognitive-sciences/fulltext/S1364-6613(25)00142-1.
11. Iskusstvennyj intellekt v doshkol‘nom jazykovom obrazovanii: drug ili vrag? [Jelektronnyj resurs] // Institut filologii i mezhkul‘turnoj kommunikacii KFU. — 2024. — URL: https://ifmk.kpfu.ru/news/iskusstvennyj-intellekt-v-doshkolnom-yazykovom-obrazovanii-drug-ili-vrag/ (data obrashhenija: 10.06.2026).
12. Schooling the (Artificially) Intelligent Writer: GenAI Technologies as Thinking Infrastructures in School Education // Postdigital Science and Education. — 2025. — Vol. 7. — P. 1250–1269. — DOI: 10.1007/s42438-025-00585-6. — URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s42438-025-00585-6.
13. Meta-Analyzing the Impacts of Social Robots for Children‘s Language Development: Insights from Two Decades of Research from 2003 to 2023 // Computers & Education. — 2025. — URL: https://www.sciencedirect.com (data obrashhenija: 10.06.2026).
14. Gao X., Zhang H., Chen N. F. MultiGen: Child-Friendly Multilingual Speech Generator with LLMs / X. Gao, H. Zhang, N. F. Chen // Companion Proceedings of the 27th International Conference on Multimodal Interaction (ICMI Companion ’25). — Canberra, Australia, 2025. — P. 199–204. — DOI: 10.1145/3747327.3764897. — URL: https://arxiv.org/abs/2508.08715.
15. Dong Y., Chow B. W.-Y., Mo J., Zheng H. Does Shared Reading with AI Chatbot Promote Language Development in Kindergarteners with ADHD / Y. Dong, B. W.-Y. Chow, J. Mo, H. Zheng // Language and Education. — 2025. — P. 796–814. — DOI: 10.1080/09500782.2025.2560492. — URL: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500782.2025.2560492.

Анализ эффективности обучения электромагнитной индукции с использованием виртуальных лабораторий Phet и Vaščák.cz с помощью модели принятия технологий (модели принятия технологий (МОД))

Холиков Курбонбой
кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики Самаркандского государственного педагогического института, xoliqov1978@mail.ru

Абдуллаев Абубакр
кандидат технических наук, доцент, Самаркандский государственный педагогический институт, abdullayevabubakir73@gmail.com

Туракулова Шахло
стажер-преподаватель кафедры естественных наук Шахрисабзского государственного педагогического института, shaxloturaqulova02112022@gmail.com

Гаффорова Шахноза
докторант Самаркандского государственного педагогического института, shahnoza20192015@gmail.com

Каюмова Кумуш
ассистент преподавателя кафедры физики Самаркандского государственного педагогического института, kumushqayumova90@gmail.com

В данной статье анализируется эффективность преподавания темы «Электромагнитная индукция» с использованием виртуальных лабораторий PhET Interactive Simulations и Vaščák.cz Physics at School на основе Модели принятия технологий (Technology Acceptance Model - TAM), разработанной Фредом Д. Дэвисом в 1989 году. Рассматривается влияние виртуальных лабораторий на формирование концептуальных, рефлексивных и метрологических компетенций студентов в условиях цифровизации физического образования. В квазиэкспериментальном исследовании приняли участие 40 студентов-физиков Самаркандского государственного педагогического университета, поровну распределённых на экспериментальную и контрольную группы. Экспериментальная группа использовала виртуальные лаборатории, а контрольная выполняла опыты с применением традиционного лабораторного оборудования. Данные были собраны с помощью анкетирования, тестов учебных достижений и оценочных рубрик, разработанных в соответствии с компонентами модели TAM: воспринимаемая простота использования (PEU), воспринимаемая полезность (PU), поведенческое намерение (BI) и фактическое использование (AU).

Статистический анализ подтвердил наличие значимых взаимосвязей в структурной цепочке PEU→PU→BI→AU: коэффициенты корреляции составили от r=0,73 до r=0,85 при p<0,001. Инструментарий исследования продемонстрировал высокую надёжность (αPEU=0,92; αPU=0,90; αобщая=0,93). По сравнению с контрольной группой в экспериментальной группе уровень концептуального понимания повысился на 24%, рефлексивного анализа - на 31%, а метрологической точности - на 18%.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что платформы PhET и Vaščák.cz улучшают визуализацию учебного материала и вовлечённость студентов, а также способствуют развитию научного мышления и измерительной грамотности. В контексте цифровизации образования Узбекистана педагогическое применение виртуальных лабораторий на основе модели TAM представляет собой масштабируемый подход к интеграции STEAM, обеспечению равного доступа к качественному образованию и развитию цифровых компетенций. Рекомендуется более широкое внедрение виртуальных платформ с открытым доступом в образовательных учреждениях как основы устойчивой модернизации физического образования.

Ключевые слова: электромагнитная индукция, виртуальная лаборатория, модель принятия технологий (TAM), PhET, Vaščák.cz, цифровое образование, метрологическое мышление, интеграция STEAM, физическое образование, цифровая трансформация в образовании.

1. Introduction

Digital technologies have become an essential component of twenty-first-century education, transforming learning through interactivity, visualization, and personalization. Virtual laboratories (VLs) -digital environments that allow students to conduct experiments, observe phenomena, and analyze results -represent an important pedagogical approach in physics education. Unlike traditional laboratories, where equipment shortages, safety requirements, and time constraints may restrict experimentation, virtual laboratories offer safe, affordable, visual, and repeatable learning environments. However, their successful implementation depends not only on technical conditions but also on users' motivation, psychological readiness, and perceptions of the technology.

One of the most widely used frameworks for explaining technology adoption is the Technology Acceptance Model (TAM), developed by Fred D. Davis [1]. The model is based primarily on two constructs: Perceived Usefulness (PU) and Perceived Ease of Use (PEU). PU refers to the extent to which users believe that technology improves their learning or performance, while PEU indicates how easy the technology is to learn and operate.

According to TAM, perceived ease of use influences perceived usefulness, which subsequently strengthens Behavioral Intention (BI) and increases the likelihood of Actual Use (AU):

PEU→PU→BI→AU

Therefore, technologies perceived as intuitive and educationally valuable are more likely to be accepted and continuously used.

In this study, two open-access virtual laboratory platforms -PhET Interactive Simulations and Vaščák.cz Physics Simulations -were used to teach electromagnetic induction and examine students' technology acceptance. The simulations enabled students to visualize magnet motion, magnetic flux variation, and induced electromotive force, thereby supporting conceptual understanding, motivation, and analytical competence. The scientific novelty of the research lies in applying TAM to evaluate the use of open-access virtual laboratories in a resource-limited educational context. The study provides a psychological and methodological foundation for integrating digital technologies into physics education and supporting sustainable educational digitalization in Uzbekistan.

2. Literature Review

Fred D. Davis's article "Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology" established the psychometric foundation of the Technology Acceptance Model. Davis demonstrated that technology adoption depends not only on technical functionality but also on users' motivation, confidence, experience, and perceptions [1]. The two principal TAM constructs are Perceived Usefulness (PU) and Perceived Ease of Use (PEU). If students regard a virtual laboratory as useful for understanding physics and easy to operate, they are more likely to adopt it. Davis validated this relationship through studies involving IBM employees and MBA students. The instruments demonstrated high reliability α=0.98 for PU and α=0.94 for PEU, while perceived usefulness correlated strongly with actual use r=0.63 and behavioral intention r=0.85. These results supported the relationship:

Ease of Use→Usefulness→Actual Use.

Later models expanded TAM by incorporating social influence, task relevance, output quality, self-efficacy, perceived enjoyment, technological anxiety, and facilitating conditions. TAM2 and UTAUT also emphasized the influence of age, experience, available infrastructure, and institutional support. In virtual laboratory education, these factors indicate that technical simplicity alone is insufficient; teacher guidance, appropriate instructional design, and access to resources are also necessary [6,8].

Within constructivist learning theory, knowledge is actively constructed through problem-solving and inquiry rather than passively

received. Virtual environments support this process by enabling students to manipulate variables, test hypotheses, observe outcomes, interpret graphs, and evaluate measurement errors. Research associated with the PhET project has shown that interactivity, immediate feedback, visualization, and appropriate cognitive-load management can improve conceptual understanding and learning motivation [2]. Similarly, the ISLE model developed by Etkina and Van Heuvelen engages students in observation, model construction, prediction, experimental testing, and revision. Simulations therefore function as evidence-generating tools within the cycle:

Hypothesis→Experiment→Analysis→Conclusion[3].

Laboratories should develop scientific practices rather than merely reinforce theoretical content. Holmes et al. found that traditional laboratory activities do not necessarily improve conceptual knowledge when focused only on confirming previously taught material. Their greatest value lies in developing experimental design, data analysis, and scientific reasoning [4].

Browser-based platforms such as Vaščák.cz are particularly valuable in resource-limited institutions because they provide interactive visualization with minimal technical requirements [5]. PhET and similar simulations can improve conceptual understanding when integrated into carefully structured classroom activities [7]. A meta-analysis by Weng and Chen also identified generally positive effects of virtual laboratories, although outcomes depended on instructional design, learning objectives, and teacher facilitation [12].

Inquiry-based virtual laboratories can strengthen scientific reasoning, digital competence, and evidence-based data interpretation. Their effectiveness increases when activities include guiding questions, structured observation, and reflective analysis [13]. TAM-based studies further show that system quality, teacher support, task -technology fit, self-efficacy, social influence, and cognitive load affect students' intentions through PU and PEU [6,8].

Physics-based modeling is also important for designing valid virtual experiments. The theoretical treatment of electromagnetic oscillations and circuits provides a basis for modeling damping, resonance, and energy exchange between electric and magnetic fields [10]. Mustofoqulov et al. demonstrated a model -calculation -visualization sequence using MAPLE to examine damped electromagnetic oscillations. This approach can be transferred to virtual laboratories, where students modify (R), (L), and (C) parameters and interpret changes in amplitude graphically [9]. Broader interpretations of electromagnetic oscillations may also stimulate interdisciplinary scientific discussion, although their direct didactic applicability is limited [11].

Earlier research in chemistry demonstrated that virtual laboratories positively affect achievement and attitudes [15]. Subsequent studies in physics confirmed that simulations are most effective when embedded in active inquiry rather than used only as visual illustrations [2,3,7,12,13]. The quality of learning also depends on clearly defined laboratory objectives and assessment through rubrics, laboratory records, and evidence-based reports [4]. At the policy level, the OECD emphasizes that digital tools should support data literacy, computational thinking, equity, and inclusion. In resource-limited contexts, open-access simulations, lightweight software, and low-cost measurement tools can provide an appropriate foundation for educational digitalization [14].

The reviewed literature supports an integrated framework combining:

- TAM and technology acceptance factors [1,6,8];
- inquiry-based and ISLE learning principles [3,13];
- interactive platforms such as PhET and Vaščák.cz [2,5,7];
- physics-based computational modeling [9,10];
- rubric-based assessment of experimental and reflective skills [4,12,13];
- equitable and sustainable digital education strategies [14].

This framework places student inquiry and teacher facilitation at the center of learning. By strengthening PU and PEU through accessible technology and effective instructional design, virtual laboratories can support both technology acceptance and the modernization of physics education.

3. Methodology

3.1. Participants. The study involved 40 second-year undergraduate physics students at Samarkand State Pedagogical University. The participants were randomly assigned to an experimental group (n=20) and a control group (n=20). Both groups followed the same curriculum, differing only in the instructional method used. The control group studied electromagnetic induction through traditional laboratory experiments using magnets, coils, and galvanometers. The experimental group studied the same topic using PhET Interactive Simulations and the Vaščák.cz Physics at School platform. Before the intervention, all participants completed a pre-test to determine their initial knowledge levels. The mean score was calculated using:

$$M = \bar{x} = \frac{\sum x_i}{n}.$$

The experimental group achieved a mean pre-test score of 67.4 (SD=5.2), while the control group scored 67.0 (SD=5.3). The independent-samples t-test showed no statistically significant difference between the groups ($t=0.41$, $p>0.05$). Thus, both groups were considered academically equivalent before the intervention, allowing subsequent differences to be associated with the instructional methods.

The participants' average age was 20 years. Although they had previously studied the theoretical foundations of electromagnetic induction, none had experience with virtual laboratories. The experiment lasted two weeks and included four 90-minute laboratory sessions.

3.2. Instructional Tools. Two open-access virtual resources were used in the experiment. PhET Interactive Simulations -Faraday's Electromagnetic Lab https://phet.colorado.edu/en/simulation/legacy/faraday

This simulation allows students to explore electromagnetic induction by changing the magnet's speed and orientation and the number of coil turns. Although it does not provide a direct induced EMF -velocity graph, galvanometer deflection enables students to observe qualitatively that induced EMF depends on the rate of magnetic flux change, the induced current opposes this change, and increasing the number of coil turns strengthens the induced current. Thus, students visually examined Faraday's and Lenz's laws in a safe virtual environment.

Vaščák.cz -Physics at School: Magnetic Induction https://www.vascak.cz/data/android/physicsatschool/template.php?l=en&s=mag_indukce_accel. This simulation illustrates Lenz's law by showing how the direction of induced current changes when a magnet moves toward or away from a conducting loop. Its dynamic animation clearly visualizes how the induced current opposes the change in magnetic flux.

Both tools are free, browser-based, and easy to operate, making them suitable for resource-limited educational environments. They enabled students to independently perform the main stages of scientific inquiry: manipulation, observation, analysis, and conclusion.

4. Experimental Stages

The experimental work used PhET's "Faraday's Electromagnetic Lab" and Vaščák.cz's "Magnetic Induction" simulations. Both stages aimed to explain electromagnetic induction, demonstrate Faraday's and Lenz's laws, and develop students' analytical and research competencies.

4.1. PhET Laboratory Experiment. PhET's "Faraday's Electromagnetic Lab" was used to model the qualitative relationships of electromagnetic induction. Students moved a magnet toward and away from a coil and visually observed the resulting induced electromotive force (EMF). Although the simulation does not provide precise numerical measurements of velocity, the magnet can be moved at slow, medium, or fast speeds. Students observed that increasing the magnet's speed increased the EMF amplitude. This confirmed Faraday's law: a greater rate of change in magnetic flux produces a greater induced EMF. The experiment helped students understand the qualitative relationship between magnet velocity and induced EMF while strengthening their observation, analytical reasoning, and scientific conclusion-forming skills.

4.2. Vaščák.cz Laboratory Experiment. The Vaščák.cz "Magnetic Induction" simulation was used to examine Lenz's law. Students moved a magnet toward and away from a conducting loop and observed changes in the direction of the induced current. The simulation demonstrated that the induced current opposes the change in magnetic flux that produces it. When the magnet's motion was accelerated using the "Play" function, the induced EMF amplitude increased, supporting the dynamic form of Faraday's law: $\varepsilon = -\frac{d\Phi}{dt}$.

The graphs showed that the induced EMF increased with the rate of magnetic flux change. Students also connected the opposing direction of the induced current with the law of conservation of energy.

4.3. Overall Results of the Experimental Stages. The two simulations complemented each other in achieving the learning objectives. PhET supported visual and graphical exploration of the relationship between magnet velocity and induced EMF, while Vaščák.cz clarified the directional and conceptual aspects of electromagnetic induction. Through their combined use, students developed a deeper understanding of Faraday's law

and Lenz's law. The activities also improved their scientific reasoning, metrological literacy, and reflective analytical competence, demonstrating the effectiveness of virtual simulations in supporting conceptual and research-oriented physics learning.

5. Measurement Instruments and Assessment System

Two complementary approaches were used to evaluate the experimental results: a psychometric assessment based on the Technology Acceptance Model (TAM) and a rubric-based evaluation of students' learning outcomes. This integrated system assessed both technology acceptance and the development of scientific inquiry, reflection, and metrological competence.

5.1. TAM-Based Questionnaire. Students' acceptance of the virtual laboratories was assessed using a five-point Likert-scale questionnaire adapted from Davis's [1] TAM model. Responses ranged from 1 ("Strongly Disagree") to 5 ("Strongly Agree"). The questionnaire measured four constructs:

Perceived Ease of Use (PEU): the extent to which the platforms were considered easy to learn and operate;

Perceived Usefulness (PU): the extent to which the platforms improved learning performance;

Behavioral Intention (BI): students' intention to continue using virtual laboratories;

Actual Use (AU): the frequency of using similar digital tools.

The questionnaire included the following items:

PEU1: The PhET/Vaščák.cz interface is easy and intuitive to use.

PEU2: I was able to complete the experimental stages independently.

PU1: The simulations helped me understand the topic more effectively.

PU2: The simulation results were consistent with real physical phenomena.

BI: I intend to use these tools again.

AU: I have used similar virtual laboratory tools during the past week.

The questionnaire's internal consistency was assessed using Cronbach's alpha:

$$\alpha = \frac{k}{k-1}\left(1 - \frac{\sum s_i^2}{s_t^2}\right)$$

where (k) is the number of items, (s_i^2) is the variance of each item, and (s_t^2) is the variance of the total score. Values of $\alpha \geq 0.7$ indicate acceptable reliability. The obtained coefficients α(PEU) = 0.92, α(PU) = 0.90, α(total) = 0.93 -confirmed the high reliability of the instrument.

Pearson correlation analysis was used to examine relationships among the TAM constructs:

$$r = \frac{\sum(X_i - \bar{X})(Y_i - \bar{Y})}{\sqrt{\sum(X_i - \bar{X})^2 \sum(Y_i - \bar{Y})^2}}$$

Variables	(r)	(p)	Relationship
PEU -PU	0.73	<0.001	Strong positive
PU -BI	0.85	<0.001	Very strong positive
PEU -BI	0.59	<0.01	Moderate positive

The results support the TAM pathway:

$$PEU \rightarrow PU \rightarrow BI$$

Students who perceived the platforms as easy to use were more likely to consider them useful, while perceived usefulness strongly increased their intention to continue using them.

5.2. Rubric-Based Assessment

A five-criterion rubric was developed to assess students' performance on a 0 -4 scale:

Conceptual understanding: comprehension of Faraday's and Lenz's laws;

Experimental design: ability to plan experiments and control variables;

Data analysis: interpretation of relationships, graphs, and results;

Reflection: evaluation of personal performance and identification of improvements;

Metrological accuracy: estimation of uncertainty and relative error.

Three experts -a physics teacher, a methodologist, and an educational measurement specialist -independently evaluated the results. Inter-rater agreement was high (k=0.87)), confirming the reliability of the rubric-based assessment.

5.3. Advantages of the Measurement System

The proposed system combines psychometric and experimental assessment within a single framework. It evaluates students' acceptance of virtual laboratories alongside their conceptual knowledge, scientific reasoning, reflective ability, and metrological accuracy.Its integrated and flexible structure supports individual progress monitoring and provides both qualitative and quantitative evidence of learning outcomes. Therefore, it can serve as a comprehensive diagnostic model for evaluating virtual laboratory instruction and supporting the modernization of digital physics education.

6. Results and Discussion

The results of the conducted study demonstrated that the use of PhET and Vaščák.cz virtual laboratories provide a significant advantage over the traditional approach in teaching the topic of electromagnetic induction. Students in the experimental group not only achieved a deeper understanding of physical phenomena but also developed skills in scientific analysis, reflection, and metrological thinking.

6.1. Analysis of Learning Outcomes. The difference between the results of the control and experimental groups was statistically significant, with the experimental group showing higher performance across all assessment criteria. The summarized results are presented below:

Measurement Category	Control Group (M ± SD)	Experimental Group (M ± SD)	Difference (%)	t	p
Theoretical Understanding	68.4 ± 5.7	84.9 ± 4.9	+24%	5.88	<0.01
Reflective Analysis	61.2 ± 6.5	80.3 ± 5.1	+31%	6.35	<0.01
Metrological Accuracy	64.7 ± 7.3	76.2 ± 6.8	+18%	4.91	<0.01

These results indicate that students in the experimental group demonstrated a significantly higher ($p<0.01$) level of comprehension of the essence of the electromagnetic induction law and performed better in the virtual experimental process. Through the PhET simulation, students intuitively perceived the linear relationship (E -v) described by Faraday's Law, while the Vaščák.cz platform provided a clear visual representation of the directional effects defined by Lenz's Law. Therefore, the combination of these two platforms enabled students to understand physical processes mathematically, energetically, and intuitively.

6.2. Psychometric Analysis Based on the TAM Model. The results of the questionnaire based on the Technology Acceptance Model (TAM) clearly reflected users' attitudes toward the technology. The correlation analysis results are presented as follows:

Relationship	r	p	Description
PEU - PU	0.73	<0.001	Ease of use enhances perceived usefulness
PU - BI	0.85	<0.001	Perceived usefulness strengthens behavioral intention
PEU - BI	0.59	<0.01	A convenient interface also directly improves intention to use

The findings indicate that when technology is perceived as easy to use (PEU), it is also perceived as useful (PU), which in turn significantly strengthens the intention to use it (BI) in the future. Thus, the chain PEU → PU → BI constitutes the main mechanism of technology acceptance.

These correlations are fully consistent with the Davis (1989) model and confirm the importance of psychological readiness and motivational factors in integrating virtual laboratories into the educational process.

6.3. Scientific and Pedagogical Discussion. The findings of this research are fully consistent with international scientific evidence and pedagogical theory. Previous studies have repeatedly confirmed that virtual laboratories significantly enhance students' conceptual understanding, motivation, and engagement when integrated effectively into science education. In particular, Wieman and Perkins [2] emphasized the ability of PhET simulations to promote deep conceptual learning through interactive visualization, immediate feedback, and inquiry-based exploration. Similarly, Li and Hsu [8] demonstrated, within the framework of the Technology Acceptance Model (TAM), that students' perceived usefulness and ease of use of virtual laboratories strongly correlate with increased learning motivation and behavioral intention to use such technologies.

Within this context, the current study provides an important empirical validation of these theoretical models in the educational environment of Uzbekistan. The results confirm that the use of virtual simulations in teaching electromagnetic induction is not merely a technological enhancement, but a transformative pedagogical tool that fosters scientific reasoning, metrological literacy, and reflective self-assessment competence among students. The virtual environment creates conditions in which students can safely experiment, manipulate variables, and observe outcomes without the physical and logistical constraints of traditional laboratories.

This not only improves conceptual learning but also encourages students to think critically, hypothesize, and draw evidence-based conclusions-skills that are fundamental to scientific inquiry and modern physics education.

6.4. Final Conclusions. The results of the study clearly demonstrate that the integration of PhET and Vaščák.cz virtual laboratories into the teaching of electromagnetic induction leads to significant improvements in students' academic performance and cognitive development. Quantitatively, students in the experimental group achieved notable gains, particularly in reflective analysis (+31%) and conceptual understanding (+24%) compared to the control group. These findings confirm that virtual learning environments effectively enhance both intellectual depth and metacognitive awareness. The Technology Acceptance Model (TAM) analysis revealed high levels of technology acceptance, with correlation coefficients ranging from r=0.73 to 0.85, signifying those students perceived the virtual environment as both useful and easy to use. This aligns with Davis's (1989) theoretical assumptions and demonstrates the psychological readiness of learners to adopt digital tools when they recognize their pedagogical value and usability.

Furthermore, virtual laboratory instruction proved to be an effective means of developing students' metrological thinking, analytical reasoning, and research competence. It helped bridge the gap between theoretical knowledge and experimental application, allowing learners to simulate, observe, and analyze phenomena through an integrated scientific lens. In a broader pedagogical sense, the findings suggest that virtual laboratories can serve as a sustainable model for digital transformation in physics education, especially in resource-limited contexts. By offering open-access, cost-effective, and interactive platforms, such as PhET and Vaščák.cz, educators can ensure equitable access to quality scientific experimentation and inquiry for all learners.

7. Conclusion and Recommendations

This study evaluated the effectiveness of PhET and Vaščák.cz virtual laboratories in teaching electromagnetic induction through the Technology Acceptance Model (TAM). The experiment, conducted with second-year physics students at Samarkand State Pedagogical University, demonstrated that virtual laboratories positively influence learning achievement, analytical skills, and metrological thinking. The experimental group showed significant improvements in reflective analysis (+31%), conceptual understanding (+24%), and metrological precision (+18%) compared with traditional instruction (t=6.12; p<0.01). Interactive simulations enabled students to understand electromagnetic induction through visual experimentation rather than mathematical formulas alone. They independently performed observation, experimentation, analysis, and conclusion, strengthening both conceptual and procedural knowledge.

The TAM-based analysis confirmed significant relationships between technology acceptance variables:

PEU -PU: r=0.73 (p<0.001);

PU -BI: r=0.85 (p<0.001);

PEU -BI: r=0.59 (p<0.01).

These results support the TAM principle that perceived ease of use increases perceived usefulness, which strengthens students' intention to continue using technology. Therefore, an intuitive interface and positive user experience are essential for the sustainable adoption of virtual laboratories. The integrated assessment system, combining TAM-based psychometric measures with performance rubrics, enabled both qualitative and quantitative evaluation of learning outcomes. It also supported the monitoring of individual progress, student self-reflection, and the reliable assessment of technology acceptance and metrological competence.

Recommendations

For physics education practice: PhET and Vaščák.cz should be used more widely when teaching electromagnetic induction, electric circuits, and magnetic phenomena in secondary and higher education.

For methodological development: Virtual laboratory activities should include error estimation, graphical analysis, and reflective tasks to strengthen metrological competence, data literacy, and critical thinking.

For educational policy: Virtual laboratories should be gradually incorporated into the physics curricula of Uzbekistan's pedagogical universities and teacher-training institutions. Professional development programs should also prepare educators for their effective methodological use.

For future research: Further studies may apply extended models such as UTAUT and TPB and investigate AR/VR-enhanced laboratories to identify broader motivational, contextual, and immersive learning effects.

Overall, PhET and Vaščák.cz provide effective tools for developing theoretical understanding, scientific reasoning, research competence, metrological thinking, and technological literacy. When systematically integrated with appropriate pedagogy and assessment, virtual laboratories can contribute significantly to modernizing digital physics education in Uzbekistan.

Analyzing the effectiveness of teaching electromagnetic induction using phet and vaščák.cz virtual laboratories through the technology acceptance model (TAM)

Kholikov Kurbonboy, Abdullayev Abubakr, Turakulova Shakhlo, Gafforova Shaxnoza, Qayumova Kumush

Samarkand State Pedagogical Institute

This article analyzes the effectiveness of teaching Electromagnetic Induction using PhET Interactive Simulations and Vaščák.cz Physics at School virtual laboratories through Fred D. Davis's (1989) Technology Acceptance Model (TAM). It examines how virtual laboratories influence students' conceptual, reflective, and metrological competencies in digital physics education. A quasi-experimental study involved 40 undergraduate physics students at Samarkand State Pedagogical University, equally divided into experimental and control groups. The experimental group used virtual laboratories, while the control group conducted traditional apparatus-based experiments. Data were collected through questionnaires, achievement tests, and performance rubrics based on the TAM constructs: Perceived Ease of Use (PEU), Perceived Usefulness (PU), Behavioral Intention (BI), and Actual Usage (AU). Statistical analysis confirmed significant relationships along the PEU→PU→BI→AU chain, with correlations ranging from r=0.73 to 0.85 (p<0.001). The instruments demonstrated high reliability (αPEU=0.92; αPU=0.90; αtotal=0.93). Compared with the control group, the experimental group improved conceptual understanding by 24%, reflective analysis by 31%, and metrological accuracy by 18%.

The findings show that PhET and Vaščák.cz enhance visualization and engagement while developing scientific reasoning and measurement literacy. Within Uzbekistan's educational digitalization agenda, TAM-based virtual laboratory pedagogy offers a scalable approach to STEAM integration, equitable access, and stronger digital competencies. The study recommends broader institutional adoption of open-access virtual platforms for sustainable physics education modernization.

Keywords: electromagnetic induction, virtual laboratory, Technology Acceptance Model (TAM), PhET, Vaščák.cz, digital education, metrological thinking, STEAM integration, physics education, digital transformation in education.

References

1. Davis, F. D. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. MIS Quarterly, 13(3), 319 -340. https://doi.org/10.2307/249008
2. Wieman, C. E., & Perkins, K. K. (2005). Transforming Physics Education. Physics Today, 58(11), 36 -41. https://doi.org/10.1063/1.2155756
3. Etkina, E., & Van Heuvelen, A. (2007). Investigative Science Learning Environment - A Science Process Approach to Learning Physics. In E. F. Redish & P. Cooney (Eds.), Research-Based Reform of University Physics. American Association of Physics Teachers.
4. Holmes, N. G., Olsen, J., Thomas, J. L., & Wieman, C. E. (2017). Value Added or Misattributed? A Multi-Institution Study on the Educational Benefit of Labs for Reinforcing Physics Content. Physical Review Physics Education Research, 13(1), 010129. https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.13.010129
5. Vaščák, J. (2023). Physics at School - Interactive Simulations for Secondary Education. Retrieved from https://www.vascak.cz
6. Zhang, Y., & Li, H. (2021). Examining the Role of Task-Technology Fit and System Quality in Students' Acceptance of Virtual Laboratories. Computers & Education, 175, 104324. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104324
7. Podolefsky, N. S., & Perkins, K. K. (2012). Enhancing Student Learning with Interactive Simulations in Physics Education. The Physics Teacher, 50(6), 351 -356. https://doi.org/10.1119/1.4745680
8. Li, H., & Hsu, Y. (2022). Applying the Technology Acceptance Model to Explore Students' Motivation Toward Virtual Laboratories. Education and Information Technologies, 27, 11043 -11063. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11052-5
9. Mustofoqulov, M., & Rakhimova, G. (2023). Modeling Damped Electromagnetic Oscillations in MAPLE: From Theoretical Analysis to Visualization. Journal of Physics Education and Research, 2(4), 87 -95.
10. Geizer, G. (2018). Theoretical Foundations of Electromagnetic Oscillations and Resonance. European Journal of Physics, 39(3), 035201. https://doi.org/10.1088/1361-6404/aab2f0
11. Fink, E. (2020). On the Philosophical Interpretation of Electromagnetic Oscillations. Foundations of Science, 25(2), 173 -189. https://doi.org/10.1007/s10699-018-9557-9
12. Weng, F., & Chen, W. (2020). A Meta-Analysis of the Effectiveness of Virtual Laboratories in Science Education. Journal of Science Education and Technology, 29(4), 507 -528. https://doi.org/10.1007/s10956-020-09827-3
13. Yoon, S. A., & Kim, M. (2021). Design Principles for Inquiry-Based Virtual Laboratories: Evidence from a Meta-Analysis. Journal of Computer Assisted Learning, 37(2), 360 -378. https://doi.org/10.1111/jcal.12504
14. OECD. (2021). AI and the Future of Education: Reimagining Learning in the Digital Age. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/ai-future-edu-en
15. Tüysüz, C. (2010). The Effect of the Virtual Laboratory on Students' Achievement and Attitude in Chemistry. International Online Journal of Educational Sciences, 2(1), 37 -53.
16. Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. Psychometrika, 16(3), 297 -334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Методика преподавания английского языка, направленная на формирование у студентов навыков работы с аутентичными правовыми текстами англосаксонской правовой системы

Шумахова Зарема Нурбиевна
кандидат пед. наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «МГТУ», x520pp@yandex.ru

Лазаренко Татьяна Викторовна
ст. преподаватель кафедры правовых, психолого-педагогических и экономических дисциплин филиала Адыгейского государственного университета в г. Белореченске, lazarenko.sten@yandex.ru

Щербинина Наталья Сергеевна
ст. преподаватель кафедры правовых, психолого-педагогических и экономических дисциплин филиала Адыгейского государственного университета в г. Белореченске, serbinina815@gmail.com

Чеботарева Ирина Юрьевна
кандидат юрид. наук, доцент кафедры правовых, психолого-педагогических и экономических дисциплин, Адыгейский государственный университет, филиал в г. Белореченске, Vetal_01@list.ru

В статье представлены ключевые характеристики юридического дискурса; перечислены некоторые дефиниции, представленные в научной периодике. Особое внимание уделяется коммуникативной природе юридического дискурса, его роли в регулировании общественных отношений, фиксации прав и обязанностей субъектов права, интерпретации правовых норм и разрешении споров. Автор статьи приходит к выводу о том, что методика формирования коммуникативной компетенции в сфере англоязычного юридического дискурса должна основываться на определенных методических принципах: принцип применения аутентичных материалов, принципы последовательности и поэтапности, принцип полимодальности, принцип учета дискурсивной вариативности.

Ключевые слова: юридический дискурс, английский язык, англосаксонская правовая система, полимодальность, дискурс, жанр, преподавание английского языка

Все чаще исследователи в области политологии, права, теории коммуникации, лингвистики, переводоведения, компаративистики и педагогики обращаются к тематикам, связанным с функционирование современного юридического дискурса.

В научной среде и коммуникативной практике наблюдается отчетливый интерес к проблемам и барьерам межкультурного юридического общения [3, с. 33]. В данной связи в последние годы публикуется все большее количество исследований, посвященных формирования межкультурной коммуникативной юридической компетенции, чем, собственно, и обусловлена актуальность настоящего исследования.

Прежде всего следует обратиться к дефиниции понятий «юридический дискурс» и «англоязычный юридический дискурс». Согласно определению М. Э. Мосесовой, юридический дискурс можно представить в качестве сферы статусно-ориентированного институционального общения, в рамках которого коммуниканты реализуют себя в ограниченном наборе ролевых характеристик. Участниками юридического дискурса, по мнению автора «могут выступать государства, юридические лица, физические лица, подразумевающие множество других участников, как профессионалов, так и непрофессионалов в сфере юриспруденции» [8, с. 55]. Можно предположить, что конечной целью и высшей ценностью юридического дискурса выступает достижение верховенства закона и установление справедливости.

Характерной чертой юридического дискурса, в т.ч. на английском языке, выступает его жанровоеразнообразие и применение во множестве смежных областях коммуникации. Юридический дискурс реализуется в жанрах контрактов, конвенций, завещаний, постановлений, парламентских актов, судебных решений, нормативных правовых актов, исковых заявлений, процессуальных документов и иных текстов, обеспечивающих правовое регулирование общественных отношений. Каждый из указанных жанров характеризуется собственными композиционными, лексико-грамматическими и прагматическими особенностями, однако все они объединены общей коммуникативной целью – нормативной регламентацией общественных отношений, юридической фиксацией прав и обязанностей субъектов права, а также разрешением правовых споров и т.д.

Е. Р. Новикова с соавт. соотносит жанровое разнообразие текстов юридического дискурса с функциями, которые они выполняют. По мнению исследователей, ключевыми функциями юридического дискурса выступают следующие. Прежде всего, юридический дискурс выполняет прескриптивную функцию, заключающуюся в формулировании обязательных предписаний, запретов и дозволений, определяющих правомерные модели поведения субъектов права. Наиболее отчетливо данная функция реализуется в нормативных правовых актах, судебных решениях, постановлениях и иных правоприменительных документах. Информативная функция обеспечивает передачу юридически значимой информации о фактах, правовых решениях и юридических последствиях. Аргументативная функция направлена на обоснование правовой позиции посредством использования нормативных, доктринальных и прецедентных доводов. Декларативная функция выражается в закреплении фундаментальных правовых принципов, ценностей и социальных ориентиров, лежащих в основе правового регулирования. Регулятивная функция обеспечивает упорядочение общественных отношений посредством установления правил взаимодействия субъектов права, определения их правового статуса, прав и обязанностей. Существенное значение имеет интерпретационная функция, связанная с толкованием правовых норм и разъяснением содержания юридических положений. Кумулятивная функция обеспечивает накопление, сохранение и трансляцию правового опыта, правовых традиций. Особое место занимает кодовая функция, обусловленная использованием специализированной юридической терминологии и профессионального языка, обеспечивающих точность правовой коммуникации, но одновременно ограничивающих её доступность для лиц, не обладающих специальной юридической подготовкой [9, с. 33].

Помимо вышеотмеченных специфических целей, задач и функций, юридический дискурс обладает рядом других характеристик. Так, к примеру, А. В. Баламакова говорит о том, что значимость и соотношение вербального и невербального компонентов коммуникации существенно варьируется в зависимости от сферы юридической коммуникации [2, с. 373]. К примеру, в устных формах юридической коммуникации; например, в судебных заседаниях, переговорах, в адвокатской практике возрастает роль невербальных средств – интонационные характеристики речи, темп, паузы, жесты, мимика. Данные аспекты могут оказывать существенное влияние на восприятие информации, формирование отношения к участникам процесса и эффективность взаимодействия между ними. Таким образом, юридический дискурс представляет собой сложную систему, в которой вербальные и невербальные средства находятся в динамическом соотношении и выполняют взаимодополняющие функции

В число основных признаков юридического дискурса также можно отнести высокую степень формализации и стандартизации языковых средств, терминологическую точность, логическую последовательность изложения, безличность и объективность повествования, а также стремление к максимальной однозначности интерпретации правовых норм. Важными особенностями юридического дискурса на английском языке являются использование устойчивых речевых клише, шаблонных синтаксических конструкций, специализированной юридической терминологии, латинизмов.

М. Н. Кунина и С. В. Кулинская описывают юридический дискурс как сферу, где взаимопересекаются социальная и языковая реальности. Языковая реальность в данном случае «имеет доминирующее значение по отношению к сфере социальных отношений», так как «две (или более) стороны конструируют определенную форму отношений, которая должна реализовываться на практике, и для закрепления своей договоренности формируют юридический документ» [6, с. 110]. Кроме того, значение лингвистического аспекта можно также подтвердить и тем фактом, что «неточности в формулировке правовых норм, а также возможность двойственной трактовки тех или иных установлений является тем обстоятельством, которым активно пользуются юристы с целью продвижения интересов своего клиента в обход общественных интересов» [6, с. 110].

Юридический дискурс представляет собой сложную многоуровневую систему, включающую множество специализированных «субдискурсов», каждый из которых формируется в соответствии с определённой сферой правовой деятельности и коммуникативными задачами: законодательный, судебный, административный, договорный, прокурорский, адвокатский, научно-правовой дискурсы и проч. В частности, Е. В Рюмкова определяет судебный дискурс как вербально-знаковую форму коммуникации в рамках судебного процесса, направленную на разрешение правового конфликта и изменение правовой ситуации [10, с. 58].

Юридический дискурс не является гомогенным образованием; он представляет собой, скорее, гетерогенную совокупность дискурсивных контекстов, коммуникативных ситуаций, языковых подстилей, жанров [11, с. 211]. Современный юридический дискурс, кроме того, утрачивает свою «герметичность» и все чаще соприкасается с иными типами дискурса и видами текстов – СМИ, корпоративный дискурс, политический дискурс, дискурс финансового сектора, дискурс официально-деловой коммуникации, в т. ч. «дискурс власти».

Тем не менее, юридические тексты все же обладают общими лингвистическими чертами, терминологией и узусом. Общие закономерности в вербализации юридического дискурса можно найти и в дискурсе англосаксонской правовой парадигмы [12, с. 212].

В развитии англоязычного юридического дискурса выделяются три ключевые тенденции: гибридизация, проявляющаяся во взаимодействии юридического языка с другими типами дискурса; симплификация [7, с. 5402], связанная с упрощением языковых конструкций и стремлением к большей доступности правовых текстов; медиатизация, отражающая влияние цифровых технологий и средств массовой коммуникации на формы и способы реализации юридического общения [5, с. 116].

Методики, направленные на формирование коммуникативной компетенции в юридической сфере, должны учитывать все вышепредставленные свойства англоязычного дискурса. Кроме того, при организации обучения представляется целесообразным следовать четким методическим принципам. Рассмотрим эти принципы более подробно.

Во-первых, ***принцип применения аутентичных материалов***. Как описано выше, англоязычный юридический дискурс является собой достаточно сложную коммуникативную область, которую едва ли можно изучить лишь на основе учебников и глоссариев специализированной лексики. Для того, чтобы понять характеристики и функции англоязычного юридического дискурса, требуется полноценное погружение в аутентичную языковую среду. А. Н. Базуева под аутентичными материалами предлагает понимать материалы, созданные носителями языка для носителей языка; материалы, не адаптированные под учебные цели. [1, с.86]. С. Ю. Буденная развивает данный тезис: в ракурсе современных тенденций, ориентированных на «восполнение» языковой среды, все более востребованным становится <…> настоящий «аутентичный контент» [3, с. 33].

Во-вторых, ***принципы последовательности и поэтапности***. Аутентичные англоязычные юридические тексты могут представлять значительную сложность для обучающихся вследствие высокой степени терминологической насыщенности, структурной сложности и использования специфических языковых моделей. В связи с этим при обучении юридическому английскому необходимо соблюдать принцип последовательности и поэтапности. Целесообразно начинать работу с более коротких и доступных жанров юридической коммуникации, постепенно переходя к освоению сложных профессиональных текстов.

Е. Н. Новикова с соавт. указывает: на первых этапах изучения можно использовать документы, имеющие стандартный формат – документы, имеющие четкий и устоявшийся «план организации текста и деление на части, а также расположение на странице, включая интервалы, абзацные отступы, пунктуацию и даже типографические характеристики» [9, с.36].

На последующих этапах рекомендуется включать аудио- и видеоматериалы, анализ судебных выступлений, а также изучение полноценных законодательных актов и иных официально-правовых документов.

В данной связи С. Ю. Буденная указывает на то, что главной проблемой становятся трудности восприятия аутентичной иноязычной речи учащимися, что усугубляется несоответствием уровня владения иностранным языком, применяемым в обучении аутентичным материалам. В связи с этим подчеркивается важность тщательного отбора аутентичных материалов [3, с. 33-34].

В-третьих, на этапе, когда обучающиеся смогут работать не только с текстовыми, но и иными (аудиальными, аудиовизуальными) форматами, актуальность приобретает ***принцип полимодальности*** – т.е. включения нескольких сенсорных каналов для восприятия аутентичного материала. К. А. Бурмистрова и Л. В. Ступникова, к примеру, акцентируют важность внедрения видеоматериалов при обучении англоязычному юридическому дискурсу [4, с. 104]. В качестве примеров авторы приводят лекции зарубежных специалистов, информационные клипы по правовой тематике, рекламные видеоролики английских или американских юридических компаний, аутентичные документальные и художественные видеофильмы и сериалы (Boston Legal, Harry'sLaw, Silk, The Good wife,Suits и проч.).Фильмы и сериалы, помимо прочего, повышают мотивацию к изучению иностранного языка [4, с. 105].

В-четвертых, при изучении англоязычного юридического дискурса требуется учитывать ***различия между существующими вариантами английского языка, национальными традициями организации правовых систем*** в разных англоговорящих странах и, как следствие, вариативность юридического дискурса. Так, к примеру, американский и британский юридический дискурс имеют общую историческую основу, сформировавшись в рамках англосаксонской правовой семьи. При этом, в течение продолжительного времени две правовые системы развивались относительно самостоятельно, что к настоящему моменту привело к существенным различиям на лексическом, терминологическом, синтаксическом, прагматическом и жанровом уровнях. С позиций юридической лингвистики данные различия отражают особенности национальной правовой культуры, институционального устройства и коммуникативных традиций каждой страны.

Юридическая терминология выступает одним из наиболее заметных различий. Британский юридический дискурс сохраняет традиционные наименования правовых институтов и участников судебного процесса, такие как *solicitor*, *barrister*, *Crown Court*, *King's Counsel*. В американском юридическом дискурсе используются иные терминологические единицы, обусловленные спецификой федеральной судебной системы США, например *attorney*, *lawyer*, *districtattorney*, *publicdefender*, *Federal Court* и *State Court*. Кроме того, различия затрагивают орфографические нормы юридического английского языка. Так, в британском варианте употребляются формы *defence*, *offence*, *licence*, тогда как в американском английском им соответствуют *defense*, *offense*, *license*. Показательным является также написание слова *judgment*, которое в американском юридическом языке является единственно нормативным, тогда как в британском английском наряду с ним исторически использовалась форма *judgement*.

Различия, помимо прочего, наблюдаются и на синтаксическом уровне. Британский юридический дискурс характеризуется использованием сложных синтаксических конструкций, многочисленных придаточных частей и пассивного залога, что обусловлено стремлением к максимальной юридической точности и сохранению традиционной формы правовых документов. Американская юридическая коммуникация, напротив, демонстрирует тенденцию к сокращению длины предложений, более широкому использованию активного залога и упрощению синтаксической структуры, что способствует повышению ясности и доступности юридических текстов.

Характерной особенностью британского юридического языка является сохранение большой доли архаизмов, многие из которых практически не используются за пределами правовой сферы (*hereby*, *therein*, *thereof*, *whereas*, *aforesaid*, *heretofore*, *notwithstanding* и проч.). В американском юридическом дискурсе, напротив, наблюдается устойчивая тенденция к сокращению использования архаичной лексики и её замене более понятными современными языковыми средствами.

Учитывая вышеотмеченный принцип последовательности, целесообразнее начинать знакомство именно с американским юридическим дискурсом. Развитие американского юридического дискурса протекает под ощутимым влиянием концепции *Plain English*, ориентированной на повышение доступности правовой информации. Основными принципами данного подхода являются отказ от избыточной юридической архаики, использование общеупотребительной лексики, сокращение объёма предложений и устранение неоправданно сложных синтаксических конструкций.

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

– Юридический дискурс можно определить как многоуровневую институционально обусловленную систему профессиональной и непрофессиональной правовой коммуникации, реализуемую посредством вербальных и невербальных средств в различных жанрах и субдискурсах (законодательном, судебном, договорном, административном и др.). Его основное назначение заключается в нормативной регламентации общественных отношений, фиксации и интерпретации правовых норм, реализации прав и обязанностей субъектов, а также разрешении юридических конфликтов. Специфика юридического дискурса определяется высокой степенью формализации, терминологической точностью, стандартизированностью языковых средств и направленностью на достижение юридически значимого результата.

– Методика формирования коммуникативной компетенции в сфере англоязычного юридического дискурса должна основываться на следующих принципах: принцип применения аутентичных материалов (использование оригинальных юридических текстов и материалов, созданных носителями языка для профессиональной коммуникации), принцип последовательности и поэтапности (постепенный переход от освоения простых жанров юридического дискурса к работе со сложными нормативными и профессиональными текстами), принцип полимодальности (включение различных каналов восприятия – текстовых, аудиальных и аудиовизуальных материалов), принцип учета дискурсивной вариативности (изучение национально-культурных и правовых особенностей различных вариантов англоязычного юридического дискурса, включая британскую и американскую модели).

Литература

1. Базуева, А. Н. Характеристика учебных аутентичных текстов англоязычного юридического дискурса / А. Н. Базуева // Педагогическое образование в России. – 2017. – №5. – С. 84-87.
2. Баламакова, А. В. Англоязычный юридический дискурс: вербальные и невербальные компоненты / А. В. Баламакова // ЛКО. – 2009. – №2. – С. 372-376.
3. Буденная, С. Ю. Проблема аутентичности в англоязычном юридическом дискурсе: междисциплинарный подход / С. Ю. Буденная // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2022. – №2 (843). – С. 32-38.
4. Бурмистрова, К. А. Использование аутентичных видеоматериалов при обучении англоязычному юридическому дискурсу / К. А. Бурмистрова, Л. В. Ступникова // Российский внешнеэкономический вестник. – 2017. – №2. – С. 103-110.
5. Гарамян, А. В. Структурные и стилистические особенности англоязычного популярно-юридического интернет-дискурса / А. В. Гарамян, А. С. Круглова // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. – 2025. – №1. – С. 116-128.
6. Кунина, М. Н. Социально-прагматический подход к юридическому дискурсу / М. Н. Кунина, С. В. Кулинская // Вестник КРУ МВД России. – 2022. – №2 (56). – С. 110-113.
7. Литвишко, О. М. Симплификация как тенденция англоязычного юридического дискурса: теоретический обзор зарубежных исследований / О. М. Литвишко, Т. А. Ширяева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2025. – №12. – С. 5401-5408.
8. Мосесова, М. Э. Общая характеристика англоязычного юридического дискурса: статус, участники, жанры, языковая специфика / М. Э. Мосесова // Вестник Курганского государственного университета. – 2019. – №1 (52). – С. 54-57.
9. Новикова, Е. Р. Юридический дискурс как предмет изучения и преподавания на занятиях по иностранному языку специальности / Е. Р. Новикова, О. Г. Поляков, Н. В. Хаусманн-Ушкова // Вестник ТГУ. – 2020. – №189. – С. 31-38.
10. Рюмкова, Е. В. Проблема изучения судебного дискурса в современной лингвистике / Е. В. Рюмкова // Евразийский гуманитарный журнал. – 2024. – №1. – С. 54-62.
11. Хитарова, Е. Г. Лексические особенности англосаксонского юридического дискурса / Е. Г. Хитарова // Современное педагогическое образование. – 2022. – №2. – С. 210-215.
12. Шумахова З.Н., Зарецкая М.Г., Щербинина Н.С., Чеботарева И.Ю. Тенденции современного развития английского языка в области юридического дискурса / З.Н. Шумахова, М.Г. Зарецкая, Н.С. Щербинина, И.Ю. Чеботарева // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 3. – С. 211-215.

Methodology of teaching english aimed at developing students' skills in working with authentic legal texts of the anglo-saxon legal system

Zarema N.Sh., Lazarenko T.V., Shcherbinina N.S., Chebotareva I.Yu.

Moscow State Technical University, Belorechensk Branch of Adyghe State University

This article presents the key characteristics of legal discourse and lists some definitions presented in academic journals. Particular attention is paid to the communicative nature of legal discourse, its role in regulating social relations, establishing the rights and obligations of legal entities, interpreting legal norms, and resolving disputes. The author of the article comes to the conclusion that the methodology for developing communicative competence in the field of English-language legal discourse should be based on certain methodological principles: the principle of using authentic materials, the principle of consistency and stage-by-stage approach, the principle of polymodality, and the principle of taking into account discursive variability.

Keywords: legal discourse, english language, anglo-saxon legal system, multimodality, discourse, genre, teaching english

References

1. Bazueva, A. N. Characteristics of educational authentic texts of English-language legal discourse / A. N. Bazueva // Pedagogical education in Russia. - 2017. - No. 5. - Pp. 84-87.
2. Balamakova, A. V. English-language legal discourse: verbal and non-verbal components / A. V. Balamakova // LKO. - 2009. - No. 2. - Pp. 372-376.
3. Budennaya, S. Yu. The problem of authenticity in English-language legal discourse: an interdisciplinary approach / S. Yu. Budennaya // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences. - 2022. - No. 2 (843). - Pp. 32-38.
4. Burmistrova, K. A. Use of authentic video materials in teaching English-language legal discourse / K. A. Burmistrova, L. V. Stupnikova // Russian Foreign Economic Bulletin. - 2017. - No. 2. - P. 103-110.
5. Garamyan, A. V. Structural and stylistic features of English-language popular legal online discourse / A. V. Garamyan, A. S. Kruglova // Scientific notes of the Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky. Philological sciences. - 2025. - No. 1. - P. 116-128.
6. Kunina, M. N. Social and pragmatic approach to legal discourse / M. N. Kunina, S. V. Kulinskaya // Bulletin of the KRU of the Ministry of Internal Affairs of Russia. – 2022. – No. 2 (56). – P. 110-113.
7. Litvishko, O. M. Simplification as a Trend in English-Language Legal Discourse: A Theoretical Review of Foreign Research / O. M. Litvishko, T. A. Shiryaeva // Philological Sciences. Theoretical and Practical Issues. – 2025. – No. 12. – P. 5401-5408.

Диверсификация дидактических подходов в учебно-методическом комплексе по гидрометеорологическому обеспечению судовождения: теория и практика

Шарифуллин Руслан Рифхатович
аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, yjdjhjc2012@mail.ru

В статье рассматривается проблема педагогического обоснования диверсификации в учебно-методическом комплексе по гидрометеорологическому обеспечению судовождения – дисциплине, формирующей навыки принятия навигационных решений, обязательные по Конвенции ПДНВ. Методом теоретического анализа структуры и содержания авторского учебно-методического комплекса выявлена и обоснована шестиаспектная классификация диверсификации применительно к учебно-методическим комплексам дисциплин алгоритмического типа в морском профессиональном образовании: конвенциональный, методический, типологический, контекстный, оценочный и субъектно-деятельностный уровни. Показано, что диверсифицированный учебно-методический комплекс выступает средством согласования педагогической вариативности, международных требований ПДНВ и профессионально значимого результата подготовки судоводителя. Предложенная классификация может служить аналитическим инструментом при проектировании и экспертизе учебно-методических комплексов по профессионально ориентированным дисциплинам морского цикла.

Ключевые слова: диверсификация образования, морское профессиональное образование, гидрометеорологическое обеспечение судовождения, учебно-методический комплекс, вариативность, профессиональная компетентность.

Введение

Подготовка судоводителя в современных условиях требует не только знания навигационных правил и технических процедур, но и умения интерпретировать изменяющуюся гидрометеорологическую обстановку, принимать решения в ситуации неполной информации и прогнозировать последствия этих решений для обеспечения безопасности плавания. В этой связи учебный материал по гидрометеорологическому обеспечению судовождения не может ограничиваться передачей совокупности теоретических сведений, а должен выступать как система профессионально ориентированных задач, включенных в контекст будущей практической деятельности, решение которых должно способствовать формированию у будущего судоводителя гибкости профессионального мышления, устойчивости к неопределенности и готовности к работе в условиях неполноты и противоречивости данных.

Одним из концептуальных ответов на эти вызовы является диверсификация – понятие, широко используемое в педагогической теории применительно к образовательным системам. Применительно к учебно-методическому уровню – к конкретному пособию, реализующему определенную дидактическую стратегию, – этот концепт разработан значительно слабее. Между тем именно здесь диверсификация получает свое наиболее операциональное воплощение: в многообразии методов решения задач, в смене типов учебной деятельности, в интеграции разнородных компетентностных требований в едином дидактическом продукте.

В настоящей статье диверсификация понимается и рассматривается как дидактический принцип, предполагающий наличие нескольких путей освоения одного и того же содержания, различных уровней его проработки, разных форм учебной активности и вариативных способов контроля образовательного результата [1, 3, 6]. Такое понимание позволяет отличать диверсификацию от смежных понятий – вариативности, дифференциации, индивидуализации и многоуровневости [5, 7].

Методологически принципиально, что данное разграничение должно опираться на строгий понятийный аппарат. В этой связи обращение к словарю основных педагогических понятий А.М. Новикова необходимо для уточнения категорий «метод», «форма обучения», «средство обучения», «контроль», «результат образования» и «образовательная технология» [4]. Без такого уточнения анализ учебного комплекса рискует остаться на уровне описания, тогда как задачей статьи является именно педагогическое объяснение его структуры и функций.

Актуальность исследования обусловлена также тем, что морское образование находится в пространстве одновременно национальных и международных требований. Поэтому анализ УМК по гидрометеорологическому обеспечению судовождения должен учитывать не только внутреннюю дидактическую логику дисциплины, но и соответствие подготовки структуре компетентности, закрепленной в Конвенции ПДНВ. По данным отраслевого доклада BIMCO/ICS (2021) [8], мировая потребность в судоводителях в ближайшее десятилетие продолжит расти, что дополнительно актуализирует качество их профессиональной подготовки на первом этапе.

Объектом настоящего исследования выступает учебно-методический комплекс «Сборник задач и упражнений по гидрометеорологическому обеспечению судовождения», предметом – педагогические механизмы диверсификации дидактических подходов, реализованные в его структуре и содержании. Цель статьи – выявить, систематизировать и теоретически обосновать аспекты диверсификации в данном учебном комплексе, а также оценить их соответствие конвенционально-нормативному контексту подготовки судоводителей.

Методом исследования выступил педагогический контент-анализ структуры и содержания УМК, проводившийся в три этапа. На первом этапе весь дидактический материал комплекса был разделен на аналитические единицы – отдельные задания и контрольные процедуры

(всего 89 единиц). На втором этапе каждая единица классифицировалась по трем основаниям: способ освоения содержания (воспроизведение / вариативный выбор / самостоятельная стратегия), тип требуемой учебной активности (вычисление / интерпретация / прогнозирование / обоснование решения) и форма контроля (единственный верный ответ / поэтапная проверка / открытый ситуационный вопрос). На третьем этапе пересечения классификационных признаков были сгруппированы, что позволило выделить шесть непересекающихся аспектов диверсификации.

Теоретическое обоснование и результаты анализа

Диверсификация как дидактический принцип: теоретическое обоснование.

Анализ отечественной и зарубежной литературы позволяет выделить три ключевых положения, определяющих теоретическую рамку настоящего исследования.

Во-первых, диверсификация в профессиональном образовании – это не количественное увеличение форм и методов, а структурное изменение подготовки, при котором содержание, методы и формы обучения соотносятся с различными профессиональными функциями [1, 3]. При этом принципиально важно разграничение диверсификации со смежными понятиями: дифференциация адаптирует процесс под обучающегося, вариативность предполагает множество программ, тогда как диверсификация структурно меняет сам способ освоения содержания [5, 7]. Для морского УМК это означает, что его дидактическая организация должна воспроизводить реальную многофункциональность профессиональной деятельности судоводителя – от инструментального расчета до ответственного навигационного решения.

Во-вторых, диверсификация обеспечивает субъектную позицию обучающегося: он не просто усваивает алгоритм, но выбирает способ действия, корректирует его и несет ответственность за результат [5, 7]. В контексте морского образования это соответствует требованиям ПДНВ: судоводитель обязан принимать решения самостоятельно в условиях реальной неопределенности. Именно здесь отечественная концепция диверсификации согласуется с международной дискуссией об использовании задач с профессиональным контекстом в морском образовании. G. Emad и W.-M. Roth зафиксировали системное противоречие: обучающиеся в морских образовательных системах нередко ориентируются не на формирование реальных умений, а на прохождение сертификационных процедур – и сама организация оценивания способна закрепить это смещение [10]. Диверсифицированный УМК ценен именно тем, что препятствует этой редукции.

В-третьих, С.А. Лутков, анализируя непрерывную подготовку специалистов морского транспорта, показал, что многоуровневость морской профессии (от вахтенного помощника до капитана) должна находить отражение в дидактической архитектуре учебных материалов: в разных типах заданий, разной степени самостоятельности и разных формах контроля [2]. Это прямое теоретическое основание для предлагаемой классификации аспектов диверсификации. D. Boud, в свою очередь, обосновывает необходимость включенности оценивания в сам процесс обучения: не как внешней фиксации результата, а как педагогического инструмента уточнения хода действия [9]. Именно эта идея реализована в оценочном аспекте предлагаемой классификации.

Учебный комплекс как дидактическая система.

Учебный комплекс по гидрометеорологическому обеспечению судовождения следует рассматривать как самостоятельную дидактическую систему. Структурно комплекс включает: методические рекомендации для преподавательского состава и для обучающихся; три раздела дисциплинарного содержания – «Метеорология» (7 тем), «Океанография» (4 темы), «Гидрометеорологическое обеспечение судовождения» (1 итоговая тема); завершающий тестовый блок из четырех типов заданий (вопросы на знание, расчетные задачи, задания на соответствие, задания на последовательность). Каждая тема строится по единой трехступенчатой схеме: нарративное введение с профессиональным контекстом → образцовое решение с развернутым алгоритмом → вариантные задания для самостоятельной работы. Такая структура объединяет теоретический материал, практические задания, методические указания и средства контроля, что позволяет использовать комплекс не только для передачи информации, но и для формирования профессиональных способов действия.

Содержательно комплекс ориентирован на те разделы гидрометеорологии и океанографии, которые непосредственно связаны с безопасностью судовождения и соотносятся с международно закрепленной компетентностью использования метеорологических инструментов и применения метеорологической информации в навигационном решении [11], а также определены требованиями основной образовательной программы специальности 26.05.05 Судовождение. Это предполагает обучение чтению и анализу синоптических карт, интерпретации данных, оценке гидрометеорологических элементов, проведенной различными способами и их влиянию на безопасность плавания, выбор маршрута судна.

Поэтому учебный комплекс должен формировать не только вычислительный навык, но и способность к интерпретации, прогнозу и выбору безопасного варианта действия.

Педагогическая ценность учебного комплекса определяется тем, что он включает разные типы заданий. В одних случаях обучающийся выполняет расчет, в других – интерпретирует таблицу или карту, в-третьих – сопоставляет несколько параметров и формулирует вывод, в-четвертых – решает комплексную профессиональную ситуацию [5, 6]. Такое построение обеспечивает формирование не одного изолированного навыка, а комплекса взаимосвязанных профессиональных компетенций.

Значимо и то, что учебный комплекс допускает несколько способов решения одной и той же задачи. Например, профессионально значимые параметры могут определяться по формуле, таблице, графической зависимости или комбинированным способом. Подобная методическая вариативность соответствует реальной морской практике, где выбор средства решения зависит от условий, времени и доступной информации.

Авторская классификация аспектов диверсификации в учебном комплексе.

На основе проведенного анализа предлагается следующая классификация аспектов диверсификации применительно к учебно-методическим комплексам дисциплин алгоритмического типа в морском профессиональном образовании. Шесть выделенных аспектов образуют восходящую логику: от нормативной рамки (конвенциональный аспект) через разнообразие методов и типов заданий (методический и типологический) к профессионально-контекстному погружению (контекстный) и, наконец, к рефлексивному самоуправлению (оценочный и субъектно-деятельностный). Каждый последующий аспект предполагает освоение предыдущего как необходимого условия.

На конвенциональном уровне диверсификация ограничена международными требованиями к подготовке моряков. Конвенция ПДНВ задает обязательный инвариант компетентности, который должен быть достигнут независимо от вариативности используемых методик и форм обучения. Следовательно, разнообразие способов обучения не отменяет единых профессиональных требований, а должно работать на их достижение.

Методическая диверсификация проявляется в том, что одна и та же задача может решаться несколькими способами. Для гидрометеорологического обеспечения судовождения это особенно важно, поскольку профессиональная практика требует выбора между разными источниками гидрометеорологической информации, средствами расчета, интерпретации и прогноза [2, 5]. Такая организация обучения развивает не только точность, но и гибкость профессионального мышления.

Типологическая диверсификация выражается в наличии вычислительных, интерпретационных, графических и прогностических заданий. Каждый из этих типов ориентирован на развитие отдельного компонента профессиональной компетентности: точности, умения читать профессиональную информацию, работать с визуальными моделями и прогнозировать развитие ситуации [5, 6]. В совокупности это формирует более сложную структуру профессионального мышления, чем при однотипной системе упражнений.

Контекстная диверсификация реализуется через включение в обучение ситуаций, приближенных к реальной морской практике. Речь может идти об анализе инцидентов, оценке опасных гидрометеорологических условий, моделировании профессионального выбора и сопоставлении вариантов решения в зависимости от обстановки. Именно

здесь учебная задача перестает быть абстрактной и начинает выполнять функцию профессионального моделирования.

Оценочная диверсификация означает, что контроль в учебном комплексе не сводится к фиксации конечного ответа, а строится как система разнотипных процедур: самопроверка, поэтапная проверка хода решения, анализ ошибок, ситуационная оценка и итоговое обобщение. Такой подход соответствует пониманию оценивания как внутреннего механизма обучения, а не только его внешнего завершения [9].

Субъектно-деятельностный уровень связан с тем, что курсант не только воспроизводит образец, но и выбирает способ решения, сопоставляет альтернативы, проверяет результат и несет ответственность за обоснованность профессионального вывода. В этом отношении диверсификация выступает механизмом развития профессиональной самостоятельности [5]. Систематизация всех шести аспектов с указанием дидактического признака, примера из УМК и соответствующей компетенции представлена в Таблице 1.

Таблица 1
Аспекты диверсификации в учебно-методическом комплексе алгоритмического типа

Аспект	Дидактический признак	Пример из УМК	Компетенция
Конвенциональный	Инвариант требо-ваний – единый ре-зультат при вариатив-ных путях	Все задания ориентиро-ваны на ПДНВ A-II/1: «Использование метеоин-струментов»	STCW A-II/1; ОПК-2
Методический	Одна задача – несколько способов: формула / таблица / график	Влажность воздуха: психрометрические таб-лицы или формулы	STCW A-II/1; ОПК-2
Типологический	Разные типы: вычис-лительные, интерпре-тационные, графи-ческие, прогностические	Разд. 1: расчет барической тенденции; Разд. 3: диаграмма Ремеза	STCW A-II/1, A-II/2; ОПК-2, ОПК-6
Контекстный	Задачи в профес-сиональном контек-сте: анализ инциден-тов, моделирование ситуации	Нарративные введения с аварийными случаями; «Расхождение с тропи-ческим циклоном»	STCW A-II/2; ОПК-6
Оценочный	Разнотипный кон-троль: самопроверка, поэтапный, тест по таксономии Блума	Тест-блок: вопросы (зна-ние) + задачи (применение) + задания на последо-вательность (анализ)	STCW VIII/2; ОПК-6
Субъектно-деятельностный	Выбор способа решения, сопостав-ление альтернатив, обоснование вывода	«Выбор маршрута судна»: нет единственного ответа, требуется обоснование	STCW A-II/2; ОПК-6

Для иллюстрации того, как несколько аспектов диверсификации реализуются в одном задании, обратимся к теме «Расхождение судна с тропическим циклоном» – одной из тем УМК. Нарративное введение воспроизводит два реальных аварийных случая: гибель сухогруза «ФУ ШУН» (25 июля 2024 г.) у берегов Тайваня вследствие несвоевременного уклонения от тайфуна «Кайми» с человеческими жертвами, и потерю контейнеровозом OOCL Sunflower 57 контейнеров при пересечении Тихого океана в марте 2026 г. – тем самым реализуется контекстный аспект диверсификации: учебная задача приобретает профессиональный масштаб и ответственность, а не остается абстрактным упражнением. Образцовое решение содержит пошаговый алгоритм построения маневра расхождения с тропическим циклоном на синоптической карте: от нанесения позиции судна и штормового радиуса с учетом ошибки определения центра тропического циклона до графического определения курсов расхождения посредством относительного движения – это методический аспект (единый алгоритм как инвариантный способ освоения). Четыре варианта задания предлагают курсанту те же действия при разных исходных координатах и курсах судна – типологический аспект (вычислительно-графический тип, серийное воспроизведение процедуры). Наконец, в заключительной части темы курсанту предлагается самостоятельно обосновать выбор между двумя равно допустимыми курсами расхождения с учетом направления смещения циклона, сектора опасных ветров и возможного изменения траектории через 12 и 24 часа – субъектно-деятельностный аспект (ответственное профессиональное решение без единственно верного ответа). Таким образом, одна тема УМК одновременно реализует четыре из шести аспектов предложенной классификации, что подтверждает ее интегративный характер.

Соответствие учебного комплекса нормативно-правовому контексту подготовки судоводителей.

Конвенция ПДНВ должна рассматриваться в данной статье как центральная нормативная рамка анализа учебно-методического комплекса. Именно она задает международный инвариант требований к подготовке, сертификации и несению вахты моряками [11]. Конвенция ПДНВ в таблицах компетентности A-II/1 (эксплуатационный уровень) и A-II/2 (управленческий уровень) устанавливает, что компетентность «Использование метеорологических инструментов и применение метеорологической информации» предполагает способность не только производить расчеты, но и принимать навигационные решения на основе их результатов. Это требование напрямую коррелирует с третьим и четвертым уровнями предложенной классификации: прогностические задания и контекстные кейсы непосредственно формируют компетенцию принятия решений, а не только вычислительный навык.

Следовательно, связь учебного комплекса с ПДНВ должна фиксироваться по меньшей мере в трех аспектах: в содержании заданий, ориентированных на анализ обстановки; в логике перехода от вычисления к интерпретации и прогнозу; в формах контроля, оценивающих не только ответ, но и профессиональную обоснованность решения [9, 11]. Именно в этой точке диверсификация приобретает нормативно оправданный смысл.

ФГОС ВО по специальности 26.05.05 «Судовождение» [12] в числе общепрофессиональных компетенций закрепляет способность решать профессиональные задачи на основе использования естественно-научных, общеинженерных знаний и аналитических методов (ОПК-2) и способность идентифицировать опасности, опасные ситуации и сценарии их развития, воспринимать и управлять рисками, поддерживать должный уровень владения ситуацией (ОПК-6). Формирование ОПК-2 обеспечивается конвенциональным (задает инвариант требований) и методическим (формирует алгоритмическую точность расчетов) уровнями диверсификации, которые в таксономии Блума соответствуют уровням «знание» и «применение». Формирование ОПК-6 обеспечивается контекстным (анализ реальных профессиональных ситуаций) и субъектно-деятельностным (самостоятельный обоснованный выбор решения) уровнями, соответствующими уровням «анализ» и «оценка» той же таксономии. Таким образом, шестиаспектная архитектура диверсификации обеспечивает сквозное покрытие компетентностной модели выпускника – от воспроизведения нормативного алгоритма до принятия ответственного навигационного решения.

Заключение

Проведенный теоретический анализ позволяет сформулировать следующие основные выводы.

Во-первых, диверсификация дидактических подходов в УМК по гидрометеорологическому обеспечению судовождения представляет собой системный феномен, охватывающий три взаимосвязанные плоскости: педагогическую вариативность (разнообразие методов, типов заданий и форм контроля), нормативную определенность (соответствие инварианту Конвенции ПДНВ и ФГОС ВО) и профессиональную применимость (ориентация на реальные навигационные решения). Именно согласование этих трех плоскостей в едином дидактическом продукте составляет научное значение предложенного подхода и отличает его от простой дифференциации заданий.

Во-вторых, разработанная шестиаспектная классификация – конвенциональный, методический, типологический, контекстный, оценочный и субъектно-деятельностный аспекты – образует аналитический инструмент для педагогической экспертизы УМК дисциплин алгоритмического типа. Инструмент позволяет оценить пособие по способности формировать готовность к ответственному навигационному решению: по разнообразию способов освоения содержания, включенности профессионального контекста, характеру оценивания и степени развития самостоятельности обучающегося. Показано также, что в рамках одной темы УМК может одновременно реализоваться несколько аспектов классификации – что подтверждает ее системный, а не аналитически-разделительный характер.

Практическое значение результатов состоит в непосредственной применимости классификации: при разработке и дидактической экспертизе УМК по другим дисциплинам морского цикла – навигации и лоции, мореходной астрономии, тренажерной подготовке; при проектировании рабочих программ с учетом многоуровневости требований

ПДНВ; при повышении квалификации преподавательского состава морских вузов в части педагогического проектирования.

Литература

1. Кудрина, Е.Л. Диверсификация высшего профессионального образования в сфере культуры и искусства : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.08 / Е.Л. Кудрина. – М., 1999. – 376 с.
2. Лутков, А.В. Моделирование содержания непрерывного профессионального образования при подготовке специалистов морского транспорта: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А.В. Лутков. – М : Институт развития профессионального образования, 2001. – 270 с.
3. Мангер, Т.Э. Диверсификация системы непрерывного образования в социально-культурной сфере : автореф. дис. … д-ра пед. наук / Т.Э. Мангер. – Тамбов, 2008. – 46 с.
4. Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков. – М.: ИЭТ, 2013. – 268 с.
5. Полякова, Е.А. Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку: автореф. дис. … д-ра пед. наук / Е.А. Полякова. – Калининград, 2011 – 40 с.
6. Сесёлкин, А.И. Диверсификация профессионального туристского образования : автореф. дис. … д-ра. пед. наук / А.И. Сеселкин. – М., 2004. – 59 с.
7. Сумская, Т.С. Диверсификация непрерывного профессионального образования специалистов по социальной работе в университетском комплексе : дис. … д-ра. пед. наук : 13.00.08 / Т.С. Сумская. – М., 2007. – 403 с.
8. BIMCO, ICS. Seafarer Workforce Report 2021. – London : ICS, 2021. – 64 p.
9. Boud D. Assessment and learning: contradictory or complementary // Assessment for Learning in Higher Education. London: Kogan Page, 1995. P. 35–48.
10. Emad G., Roth W.-M. Contradictions in the practices of training for and assessment of competency: A case study from the maritime domain // Education + Training. 2008. Vol. 50, No. 3. P. 260–272.
11. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 года (ПДНВ/STCW) : [заключена в Лондоне 07.07.1978] : редакция от 08.06.2023. – Текст : электронный // Меганом.ру : информационная система. – URL: https://meganorm.ru/.
12. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 26.05.05 Судовождение : приказ Министерства образования и науки РФ от 15.03.2018 № 191 [Электронный ресурс] // Гарант. – URL: **https://base.garant.ru/71917998/**.

Diversification of Didactic Approaches in the Educational and Methodological Complex on Hydrometeorological Support for Navigation: Theory and Practice

Sharifullin R.R.

Admiral F.F. Ushakov State Maritime University

The article examines the problem of pedagogical justification of diversification in a teaching and methodological complex for hydrometeorological support of navigation – a discipline that develops navigational decision-making skills required by the STCW Convention. Using theoretical content analysis of the structure and content of the author's complex, a six-aspect classification of diversification has been identified and substantiated for algorithmic-type discipline TMCs in maritime professional education: conventional, methodological, typological, contextual, evaluative, and subject-activity aspects. It is shown that a diversified TMC serves as a means of reconciling pedagogical variability, international STCW requirements, and professionally significant navigator training outcomes. The proposed classification can serve as an analytical tool for designing and evaluating TMCs in professionally oriented maritime disciplines.

Keywords: education diversification, maritime professional education, hydrometeorological support of navigation, teaching and methodological complex, variability, professional competence.

References

1. Kudrina, E.L. Diversification of Higher Professional Education in the Sphere of Culture and Art: Dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / E.L. Kudrina. - Moscow, 1999. - 376 p.
2. Lutkov, A.V. Modeling the Contents of Continuous Professional Education in the Training of Maritime Transport Specialists: Dis. ... Cand. Pedagogical Sciences: 13.00.01 / A.V. Lutkov. - Moscow: Institute for the Development of Professional Education, 2001. - 270 p.
3. Manger, T.E. Diversification of the Continuous Education System in the Socio-Cultural Sphere: Abstract of Dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences / T.E. Manger. - Tambov, 2008. - 46 p.
4. Novikov, A.M. Pedagogy: A Dictionary of the System of Basic Concepts / A. M. Novikov. – Moscow: IET, 2013. – 268 p.
5. Polyakova, E. A. Diversification of Continuous Professional Training in a Foreign Language: Abstract of a Doctor of Pedagogical Sciences Dissertation / E. A. Polyakova. – Kaliningrad, 2011 – 40 p.
6. Seselkin, A. I. Diversification of Professional Tourism Education: Abstract of a Doctor of Pedagogical Sciences Dissertation / A. I. Seselkin. – Moscow, 2004. – 59 p.
7. Sumskaya, T. S. Diversification of Continuous Professional Education of Social Work Specialists in the University Complex: Dissertation of a Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / T. S. Sumskaya. – M., 2007. – 403 p.
8. BIMCO, ICS. Seafarer Workforce Report 2021. – London: ICS, 2021. – 64 p.
9. Boud D. Assessment and learning: contradictory or complementary // Assessment for Learning in Higher Education. London: Kogan Page, 1995, pp. 35–48.
10. Emad G., Roth W.-M. Contradictions in the practices of training for and assessment of competency: A case study from the maritime do-main // Education + Training. 2008. Vol. 50, No. 3. P. 260–272.
11. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978 (STCW): [concluded in London on 07.07.1978]: version of 08.06.2023. – Text: electronic // Meganom.ru: information system. – URL: https://meganorm.ru/.
12. On approval of the federal state educational standard of higher education in the specialty 26.05.05 Navigation: order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 15.03.2018 No. 191 [Electronic resource] // Garant. – URL: https://base.garant.ru/71917998/.

Цифровые двойники в высшей школе

Герасимова Вера Григорьевна
к.т.н., доцент, доцент кафедры информатики, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, gerasimova.vg@rea.ru,

Романова Юлия Дмитриевна
к.э.н., доцент кафедры информатики, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, romanova.yud@rea.ru,

Меламуд Марина Романовна
к.пед.н., доцент, доцент кафедры информатики, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, melamud.mr@rea.ru

Цифровые двойники становятся важным инструментом персонализации и повышения эффективности обучения на основе адаптивных образовательных сред, учитывающих индивидуальные особенности, мотивацию и эмоциональное состояние студентов, что особенно важно для современного рынка труда и развития компетенций. В статье предложена классификация цифровых двойников в образовании: двойник студента, учебного курса и образовательного учреждения, а также выделены их отличительные черты — динамическая адаптивность, эмоциональный анализ и персонализация. Исследование базируется на анализе современных зарубежных и российских публикаций, а также на примерах практической реализации в ведущих вузах (Сеченовский университет, МГУ, НИУ ВШЭ, MIT). Описана архитектура системы цифровых двойников, включая моделирование процессов, синхронизацию данных и интеграцию с образовательными платформами. Авторы отмечают, что цифровые двойники обладают значительным потенциалом для трансформации образования, однако их внедрение требует решения вопросов качества данных, безопасности, этики и масштабируемости. Необходима разработка стандартов и регуляторных рамок для безопасного и эффективного использования цифровых двойников в образовательных системах.

Ключевые слова: цифровые двойники, ЦД, высшее образование, персонализированное обучение, адаптивные образовательные системы, виртуальные учебные среды, технологическое основы ЦД.

Введение

Цифровые двойники (ЦД) представляют собой сложные виртуальные модели, которые симулируют реальные объекты, процессы или системы с высокой степенью детализации. В последние годы эта технология активно внедряется не только в промышленность и инфраструктуру, но и в сферу образования, открывая новые горизонты для персонализированного обучения и повышения эффективности образовательных процессов. ЦД в образовании – это не просто виртуальная копия учебного заведения, но и адаптивная система, которая отслеживает динамику учебной деятельности, анализирует поведение студентов и оптимизирует процессы обучения на основе данных.

Такие модели позволяют создать полностью цифровые учебные среды, где каждый студент имеет свой уникальный "ЦД", учитывающий его индивидуальные особенности, уровень знаний, темп усвоения материала и даже эмоциональное состояние. Это делает возможным гибкую настройку образовательных программ, динамическое корректирование учебного плана и улучшение взаимодействия между преподавателем и студентом.

Важно отметить, что ЦД в образовании – это часть более широкой тенденции цифровой трансформации, которая меняет представление о том, как мы учимся и как обучаем. Они могут быть использованы для создания виртуальных лабораторий, моделирования реальных ситуаций в учебных курсах, а также для анализа эффективности обучения и выявления пробелов в знаниях.

Таким образом, ЦД открывают перед образовательными учреждениями и преподавателями новые возможности для улучшения качества обучения и повышения доступности знаний, позволяя персонализировать учебные процессы и сделать их более интерактивными и адаптивными к потребностям современных студентов.

Классические работы по ЦД в образовании основаны на адаптации промышленных концепций к учебным процессам. К. Морган (Morgan, 2021) в статье *«Digital Twins in Education: A Paradigm Shift»* определяет ЦД как «динамическую виртуальную модель, отражающую состояние реального образовательного объекта с возможностью обратной связи», акцентируя внимание на его способности моделировать учебную активность и обучение в режиме реального времени [1].

В то же время Yang, B., с соавторами (2022) в работе *«Application of digital twins and metaverse in the field of fluid machinery pumps and fans»* подчеркивает, что цифровые двойники — это не просто копии, а «динамические экосистемы, объединяющие данные, модели и интерактивные инструменты для оптимизации образовательного процесса» [2].

Исследования последних лет фокусируются на технологических основах. IEEE (2020) в *«Digital Twins for Adaptive Learning Systems»* анализирует интеграцию ИИ и машинного обучения в ЦД, демонстрируя, как алгоритмы прогнозирования могут адаптировать учебные программы к индивидуальным особенностям студентов [3].

В работах Чена и соавторов (Chen et al., 2020) описаны архитектурные решения на основе IoT и виртуальной реальности, которые обеспечивают синхронизацию данных в реальном времени, что особенно важно для технических и медицинских дисциплин [4].

Существуют конкретные примеры использования ЦД в образовательных проектах. Коллектив авторов Сеченовского Университета в Москве в статье *«Digital twin concept: Healthcare, education, research.»* представил проект, в котором ЦД студентов используется для симуляции клинических ситуаций, позволяя студентам тренировать навыки в безопасной виртуальной среде [5].

В работе MIT (2022) *«Digital Twins for Personalized Learning Pathways»* [6] показано, как ЦД позволяют автоматизировать обратную связь и генерировать персонализированные задания на основе анализа успеваемости.

Современные исследования подчеркивают роль ЦД в персонализации обучения. Min Tang и Joel T. Schmidt в *«Digitalization in Education: Challenges, Trends and Transformative Potential»* обосновывают, что такие системы позволяют создавать уникальные виртуаль-

ные лаборатории, отвечающие индивидуальным потребностям студентов [7]. В то же время Liljaniemi, A., & Paavilainen, H. (2020) в *«Using digital twin technology in engineering education–course concept to explore benefits and barriers»* показывают, как ЦД могут анализировать эмоциональное состояние студентов и корректировать учебные стратегии [8].

Этические аспекты использования ЦД в образовательных процессах также активно обсуждаются. Джозеф Ли (Lee, 2023) в *«Digital twin for math education: a study on the utilization of games and gamification for university mathematics education»* выделяет ключевые риски: сбор и хранение данных о студентах, проблемы конфиденциальности и потенциальное использование информации для манипуляции [9].

В отчете UNESCO (2023) *«Global Report on Digital Education Trends»* подчеркивается необходимость разработки международных стандартов и регуляторных рамок для безопасного использования ЦД в образовании, что созвучно с системным подходом к реализации такого рода проектов [10].

В перспективе исследователи обозначают рост интереса к интеграции с метавселенной – иммерсивными цифровыми мирами, где возможны новые подходы к социальным взаимодействиям, работе и досугу [11-15]. Например, в работе [13] рассматривается, как ЦД могут стать основой для создания интерактивных учебных сред в рамках метавселенной. Также предполагается дальнейшее расширение их применения в онлайн-образовании и автоматизацию процессов анализа успеваемости на основе данных, собираемых через ЦД.

Обзор исследований показывает, что ЦД в образовании активно развиваются как инструменты для персонализации и оптимизации учебных процессов. В различных работах [15-17] указывается, что на основе цифровых двойников возможен переход от «…коллективного обучения в рамках учебной аудитории к системе персонализированного образования в рамках персонального обучения или виртуальных классов». Этот процесс необратим и необходимо, несмотря на технологические возможности, оценить наметившиеся вызовы в области этики, данных и инфраструктуры, которые требуют дальнейшего изучения и решения.

ЦД в образовании представляет собой динамическую виртуальную модель, отражающую состояние и поведение реального образовательного объекта или процесса с возможностью обратной связи и оптимизации (Morgan, 2021) [1]. В отличие от традиционных промышленных определений, где ЦД создается для мониторинга физических объектов или производственных процессов, в образовании он фокусируется не только на физических характеристиках, а на процессе обучения и развития личности.

Основываясь на [14-15] можно выделить основные типы ЦД:

- *прототип* (Digital Twin Prototype, DTP) – виртуальный копия реального физического объекта, содержащая информацию, необходимую для его создания, производства, эксплуатации (чертежи / 3D-модели, материалы, требования);
- *экземпляр* (Digital Twin Instance**,** DTI) – модель конкретного физического объекта с текущими данными о состоянии / неисправностях / прогнозах на будущее, связанная с объектом на протяжении всего срока службы;
- *агрегированный двойник* (Digital Twin Aggregate, DTA) – система, объединяющая несколько ЦД и их реальные прототипы для сбора данных, обмена ими в реальном времени, комплексного анализа и управления.

Основные отличия ЦД в образовании от промышленного применения ЦД следующие [7, 9]:

– **Динамическая адаптивность**: ЦД в образовании должен постоянно обновляться и корректироваться на основе данных о процессе обучения, а не только о физическом объекте.

– **Эмоциональный анализ**: в образовании важны данные о состоянии студента (эмоции, мотивация), которые в промышленных ЦД обычно не учитываются.

– **Персонализация**: ЦД в образовании создают индивидуальные учебные пути, тогда как в промышленности они используются для оптимизации общих процессов.

Как отмечает ЮНЕСКО (2023), ЦД в образовании — это не просто "копия", а "динамическая экосистема, объединяющая данные, модели и интерактивные инструменты для оптимизации образовательного процесса" [10].

В рамках образовательной сферы ЦД критериями классификации могут быть как уровни абстракции, так и целевые функции. Ниже представлены основные типы [10, 7]:

1. Двойник студента

ЦД студента – персонализированная модель его учебной деятельности:

– данные об успеваемости и темпе усвоения материала;

– информация о предпочтениях в обучении (визуальные, аудиальные, практические методы);

– анализ эмоционального состояния и мотивации;

– индивидуальные учебные цели и стратегии.

В качестве реализованного типа ЦД можно рассмотреть *экземпляр* (DTI). Такой двойник позволяет адаптировать учебные программы / курсы / методики в режиме реального времени. Например, проект Сеченовского университета использует ЦД для симуляции клинических ситуаций в медицинском образовании, позволяя студентам тренировать навыки в безопасной виртуальной среде [5].

2. Двойник учебного курса

ЦД учебного курса – **виртуальная модель всей учебной программы (учебного плана)**, включая:

– структуру и содержание курса;

– интерактивные элементы и методы обучения;

– данные о взаимодействии студентов с обучающим материалом;

– возможности анализа эффективности методов обучения.

В качестве реализованного типа ЦД можно рассмотреть *прототип (DTP)* или вариант *агрегированного двойника* (DTA).

В работе MIT (2022) демонстрируется, как такие двойники могут автоматизировать обратную связь и генерировать персонализированные задания на основе анализа успеваемости студентов. Это делает процесс обучения более гибким и индивидуальным [6].

В [16] ЦД на экономическом факультете МГУ позволяют моделировать экономические системы на примерах региональных экономик, что позволяет определить инвестиционные эффекты в их инфраструктуру. В НИУ ВШЭ внедрены цифровые симуляции финансовых рынков, на которых студенты управляют инвестиционными портфелями, проверяют различные стратегии инвестирования. Есть реализованные примеры международного опыта использования ЦД в образовательной деятельности в конкретных областях, например, при управлении логистическими цепочками поставок [18]

3. Двойник образовательного учреждения

Этот тип включает **моделирование всей образовательной системы**, отражающей:

– структуру и процессы работы учреждения;

– потоки данных между преподавателями, студентами, сотрудниками и администрацией;

– статистику и прогнозы эффективности обучения;

– инфраструктурные и ресурсные особенности.

Таблица 1

Основные характеристики и направления применения цифровых двойников в сфере образования

Тип двойника	Основные характеристики	Пример применения
Двойник студента	Индивидуальные данные, эмоциональный анализ, персонализированные пути	Виртуальная лаборатория для медицинских студентов
Двойник учебного курса	Структура курса, интерактивные элементы, анализ эффективности	Персонализированные задания в программировании
Двойник образовательного учреждения	Общие процессы, ресурсы, статистика	Планирование учебных ресурсов в университете

Источники: составлено авторами на основе [7,10]

Для двойника образовательного учреждения может быть использован *агрегированный тип* DTA, объединяющий несколько ЦД и их

реальные прототипы для планирования ресурсов, анализа эффективности учебных программ / курсов / планов и прогнозирование / предвидение потребностей в обновлении методик. Например, в работе [7] описывается, как система ЦД помогает оптимизировать расписание и ресурсы в университетском комплексе.

Сведенные в таблицу 1 типы ЦД в образовании дают представление об основных характеристиках каждого и направлениях применения.

Важно отметить, что для создания каждого из перечисленных типов ЦД используются различные технологии и подходы:

– **Двойник студента** основывается на анализе данных из систем управления обучением (LMS), датчиков (например, для мониторинга эмоционального состояния) и ИИ-моделей прогнозирования.

– **Двойник учебного курса** требует интеграции с виртуальной реальностью, симуляторами и аналитическими платформами для моделирования учебных процессов.

– **Двойник образовательного учреждения** включает в себя облако-инфраструктуру, систему управления ресурсами и большие данные для анализа.

Эти различия обуславливают необходимость разработки специализированных подходов к внедрению ЦД в образовательные системы, учитывая, как технические, так и этические аспекты.

Таким образом, ключевыми технологиями реализации разных типов ЦД в образовании можно определить следующие:

- *Искусственный интеллект (ИИ) и машинное обучение (МО)* – основа для адаптивной работы ЦД в образовании. Эти технологии позволяют обрабатывать большие объемы данных, выявлять паттерны и прогнозировать поведение студентов. В работе IEEE (2020) [3] отмечается, что ИИ-алгоритмы используются для создания «обучаемых моделей», которые анализируют успеваемость студентов и предлагают персонализированные задания. Например, в таких системах, как Knewton, для генерации динамических учебных путей применяется МО, основанное на предыдущих успехах и ошибках студента.
- *Internet of Things (IoT).* IoT-устройства в образовательной среде включают датчики, регистрирующие активность студентов в учебных классах или онлайн-платформах. Эти устройства собирают данные о физическом состоянии (например, движениях, концентрации) и эмоциональном фоне (через анализ жестов и голоса). В работе Chen et al. (2020) описано [4], как датчики в виртуальных лабораториях для медицинского образования позволяют отслеживать навыки студентов, а затем синхронизировать эти данные с их ЦД.
- *Большие данные (Big Data)* в образовательных системах используются для анализа поведения студентов, их взаимодействия с учебными материалами и прогресса в обучении. Виртуальные двойники собирают информацию из систем управления обучением (LMS), виртуальных лабораторий и даже социальных сетей, чтобы создать целостную картину учебного процесса. Например, в проекте Сеченовского университета данные о работе студентов в симуляциях клинических ситуаций анализируются для определения слабых мест и корректировки учебных планов [5].
- *Виртуальная (VR) и дополненная реальность (AR)* используются для создания интерактивных учебных сред, интегрирующихся с ЦД. В VR-симуляциях студенты могут тренировать навыки в безопасной виртуальной среде (например, в медицинских, химических, пожарных, военных и др. лабораториях), а данные их действий передаются в ЦД для анализа. В работе MIT (2022) показано [6], как AR-технологии используются для создания интерактивных учебных материалов, корректируемых в режиме реального времени на основе данных из ЦД.

Если рассмотреть архитектуру построения системы ЦД, то ее базу составляют следующие элементы (рис.1):

Облачные платформы (AWS, Azure, Google Cloud и др.) являются фундаментом для хранения и обработки данных, используемых в ЦД. Они обеспечивают такие функциональные требования как:

– Масштабируемость: возможность обрабатывать данные от множества студентов и учебных курсов.

– Гибкость: возможность интеграции различных технологий (ИИ, IoT, VR/AR).

– Безопасность: защита данных студентов, соблюдение стандартов конфиденциальности (например, GDPR).



Рис. 1. Базовые элементы архитектуры цифровых двойников в образовании.
Источник: составлено авторами на основе [6, 7, 10]

Например, в работе Liljaniemi, A., & Paavilainen, H. (2020) описывается использование AWS для создания ЦД университетского комплекса, где данные об учебных процессах и ресурсах хранятся и обрабатываются в облачной среде [8].

Моделирование процессов (рис.1) в ЦД включает два вида моделирования: статическое (создание структуры учебного курса, учебных материалов и методов обучения) и динамическое (адаптация учебного процесса на основе реальных данных, например, изменение темпа обучения или выбор методов обучения). Например, в системах, подобных той, что разработана MIT (2022) [6], модель обучения генерируется на основе анализа данных о прошлых взаимодействиях студентов с материалом, что позволяет предсказать их будущее поведение и оптимизировать учебные задания.

Следующим необходимым элементом является *синхронизация данных* (рис.1) – это ключевой аспект для поддержания актуальности ЦД. Система должна:

– Собирать данные из разных источников (LMS, IoT-датчики, социальные сети и др.).

– Обрабатывать и объединять их в единую модель.

– Обновлять модель в режиме реального времени для корректировки учебных стратегий.

В проекте Сеченовского университета (2023) данные из VR-лаборатории синхронизируются с ЦД студента в реальном времени [5], что позволяет преподавателю видеть, как студент справляется с заданиями, и своевременно корректировать процесс обучения.

Для успешного внедрения ЦД должны интегрироваться с системами управления обучением (LMS), такими как Moodle, Canvas и др. В работе Chen et al. (2022) описано [4], как IoT-данные из классов синхронизируются с LMS, что позволяет создать единый ЦД для анализа учебной активности. Это элемент *Интеграция с существующими образовательными системами* на рис. 1.

Как любое технологическое нововведение или прорыв, внедрение ЦД предполагает наличие узких мест-вызовов. К ним относятся:

– Качество данных: неправильные / неполные данные могут привести к ошибочным выводам.

– Безопасность и конфиденциальность: необходима защита личных данных студентов.

– Масштабируемость: системы должны учитывать рост количества пользователей и данных.

Для сокращения перечисленных рисков могут быть рекомендованы такие средства как *использование стандартизированных API* для интеграции с LMS и другими платформами; *внедрение блокчейна* для повышения безопасности данных (как в работе [9] Lee, 2023); *поддержка обучения преподавателей* по работе с ЦД для повышения эффективности внедрения.

ЦД обладают значительным потенциалом для трансформации экономического образования, в котором основные «объекты» не являются напрямую «физическими», но технология позволяет моделировать многие процессы, такие как:

- финансовые потоки и системы, например, ЦД банка или инвестиционных портфелей, позволяющие оценивать риски, доходность, влияние различных факторов на финансы, моделировать сценарии для

потенциальных или реальных кризисов и варианты мер по борьбе с ними и др.

- стратегии развития отдельных предприятий, регионов, стран, например, тестировать налоговую политику и анализировать полученные эффекты; виртуально манипулировать с инфляцией, безработицей и другими макроэкономическими показателями;
- цепочки поставок,
- поведение потребителей и рынков,
- бизнес-процессы компаний и организаций, например, модель завода или финансовой организации; пробовать на ней различные стратегии управления; оценивать последствия от принятых решений; делать новые сценарии развития событий; прогнозировать графики, затраты, доходы; оценивать спрос / предложения и многое другое.

Типы используемых при этом ЦД могут варьироваться в зависимости от задачи от прототипа (отдельно взятых объектов или процессов) до агрегированного двойника со множеством консолидированных ЦД с их реальными объектами.

Таким образом, техническая реализация ЦД в образовании требует интеграции многих передовых технологий, таких как ИИ, МО, IoT, VR/AR, Big Data и др., а также построения масштабируемой архитектуры на базе облачных платформ. Эта интеграция позволяет создавать динамические и адаптивные модели, которые не только отражают учебный процесс, но и улучшают его через персонализированный подход. Однако для успешного внедрения необходимо учитывать вызовы, связанные с качеством данных, безопасностью и этическими аспектами.

Литература

1. Pathak R.K., Upadhyay P. Integration of Digital Twins Technologies in Education for Experiential Learning: Benefits and Challenges / R. K. Pathak, Upadhyay P. // *International Research Journal on Advanced Engineering Hub*. 2024. Vol. 2, No. 3. P. 442–449. DOI: 10.47392/IRJAEH.2024.0064.
2. Yang B., Yang S., Lv Z., Wang F., Olofsson T. Application of digital twins and metaverse in the field of fluid machinery pumps and fans: a review // Sensors. 2022. 22(23): 9294. DOI: 10.3390/s22239294
3. Zhang B., Enyan M., Amu-Darko J. N. O., Issaka E., H. Liu H., Ren J., Zhang X. Digital twin on concepts, enabling technologies, and applications // Journal of the Brazilian Society of Mechanical Sciences and Engineering. 2024, Volume 46, article 420.
4. Chen Z.S., Tsang Y.P., Yang T., Wu C.H., Tan K.H.: How is extended reality bridging human and cyber-physical systems in the IoT-empowered logistics and supply chain management? // Internet Things. 2022. 20, 100623. DOI: 10.1016/j.iot.2022.100623
5. Peshkova M., Yumasheva V., Rudenko E., Kretova N., Timashev P., & Demura T. Digital twin concept: Healthcare, education, research // Journal of Pathology Informatics. 2023. 14, 100313.
6. MIT Open Learning, Digital twins and the future of learning, 2024. URL: https://openlearning.mit.edu/news/digital-twins-and-future-learning (дата обращения: 20.07.2026).
7. Min Tang, Joel T. Schmidt, Digitalization in Education: Challenges, Trends and Transformative Potential // In book: Führen und Managen in der digitalen Transformation. May 2020. Pp.287-312. DOI:10.1007/978-3-658-28670-5_16
8. Liljaniemi A., Paavilainen H. Using digital twin technology in engineering education–course concept to explore benefits and barriers // Open Engineering. 2020. 10(1). Pp.377–385.
9. Lee J.Y., Pyon C.U., Woo J. Digital twin for math education: a study on the utilization of games and gamification for university mathematics education // Electronics 12(15), 3207 (2023). DOI: 10.3390/electronics12153207
10. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms? UNESCO, 2023. URL: https://www.unesco.org/en/articles/global-education-monitoring-report-2023-technology-education-tool-whose-terms (дата обращения: 20.07.2026).
11. «Метавселенная – это далёкое будущее». Почему проект Цукерберга сегодня обречён на провал? // Skillbox Media. 24 ноября 2021. URL: https://skillbox.ru/media/business/pochemu-proekt-tsukerberga-segodnya-obrechyen-na-proval/ (дата обращения: 20.07.2026).
12. Метавселенные в маркетинге: хайп или рабочий инструмент. Skillbox Media. 9 сентября 2025. URL: https://skillbox.ru/media/marketing/metavselennye-v-marketinge-hayp-ili-rabochiy-instrument/ (дата обращения: 20.07.2026).
13. Kevin G.B., Shah D. Marketing in the Metaverse: conceptual understanding, framework, and research agenda // Journal of Business Research. 2023.155, 113420 (2023). DOI: 10.1016/j.jbusres.2022.113420
14. Grieves M., Vickers J. Digital Twin: Mitigating Unpredictable, Undesirable Emergent Behavior in Complex Systems // Transdisciplinary Perspectives on Complex Systems. 2017. P. 85–113.
15. Лапина М.А., Багаутдинова А.Р., Лапин В.Г., Лапин В.В., Цифровые двойники: обзор решений и перспективы развития // Auditorium. 2024. № 3 (43). С. 88-93.
16. Отчёт о самообследовании МГУ им. М. В. Ломоносова за 2023 год, С. 13-23. URL: https://msu.ru/upload/pdf/2024/otch_sam_2024.pdf (дата обращения: 13.04.2026).
17. Аналитический доклад «Цифровая среда в образовательных организациях различных уровней: аналитичебский доклад», НИУ ВШЭ, М., 2023. URL: https://publications.hse.ru/books/808630850 (дата обращения: 15.05.2026).
18. Eletter S., Elrefae G.A., Qasim A., Houhamdi Z. Integrating Digital Twins in Supply Chain Management Education // 2024 11th International Conference on Software Defined Systems (SDS). IEEE, 2024. DOI: 10.1109/SDS64317.2024.10883925.

Digital twins in higher school

Gerasimova V.G., Romanova J.D., Melamud M.R.

Plekhanov Russian University of Economics

Digital twins are becoming an important tool for personalizing and improving the effectiveness of learning based on adaptive educational environments that take into account the individual characteristics, motivation and emotional state of students, which is especially important for the modern labor market and the development of competencies. The article proposes a classification of digital twins in education: the twin of a student, a course, and an educational institution, and highlights their distinctive features — dynamic adaptability, emotional analysis, and personalization. The research is based on the analysis of modern foreign and Russian publications, as well as on examples of practical implementation in leading universities (Sechenov University, Moscow State University, HSE, MIT). The architecture of the digital twin system is described, including process modeling, data synchronization, and integration with educational platforms. The authors note that digital twins have significant potential for transforming education, but their implementation requires addressing issues of data quality, security, ethics, and scalability. It is necessary to develop standards and regulatory frameworks for the safe and effective use of digital twins in educational systems.

Keywords: digital twins, DT, higher education, personalized learning, adaptive educational.

References

1. Pathak R.K., Upadhyay P. Integration of Digital Twins Technologies in Education for Experiential Learning: Benefits and Challenges / R. K. Pathak, Upadhyay P. // *International Research Journal on Advanced Engineering Hub*. 2024. Vol. 2, No. 3. P. 442–449. DOI: 10.47392/IRJAEH.2024.0064.
2. Yang B., Yang S., Lv Z., Wang F., Olofsson T. Application of digital twins and metaverse in the field of fluid machinery pumps and fans: a review // Sensors. 2022. 22(23): 9294. DOI: 10.3390/s22239294
3. Zhang B., Enyan M., Amu-Darko J. N. O., Issaka E., H. Liu H., Ren J., Zhang X. Digital twin on concepts, enabling technologies, and applications // Journal of the Brazilian Society of Mechanical Sciences and Engineering. 2024, Volume 46, article 420.
4. Chen Z.S., Tsang Y.P., Yang T., Wu C.H., Tan K.H.: How is extended reality bridging human and cyber-physical systems in the IoT-empowered logistics and supply chain management? // Internet Things. 2022. 20, 100623. DOI: 10.1016/j.iot.2022.100623
5. Peshkova M., Yumasheva V., Rudenko E., Kretova N., Timashev P., & Demura T. Digital twin concept: Healthcare, education, research // Journal of Pathology Informatics. 2023. 14, 100313.
6. MIT Open Learning, Digital twins and the future of learning, 2024. URL: https://openlearning.mit.edu/news/digital-twins-and-future-learning (дата обращения: 20.07.2026).
7. Min Tang, Joel T. Schmidt, Digitalization in Education: Challenges, Trends and Transformative Potential // In book: Führen und Managen in der digitalen Transformation. May 2020. Pp.287-312. DOI:10.1007/978-3-658-28670-5_16
8. Liljaniemi A., Paavilainen H. Using digital twin technology in engineering education–course concept to explore benefits and barriers // Open Engineering. 2020. 10(1). Pp.377–385.
9. Lee J.Y., Pyon C.U., Woo J. Digital twin for math education: a study on the utilization of games and gamification for university mathematics education // Electronics 12(15), 3207 (2023). DOI: 10.3390/electronics12153207
10. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms? UNESCO, 2023. URL: https://www.unesco.org/en/articles/global-education-monitoring-report-2023-technology-education-tool-whose-terms (дата обращения: 20.07.2026).

Формирование профессиональной идентичности и духовно-нравственных ориентиров у курсантов образовательных организаций МВД России

Абдуова Райхан Юрьевна
кандидат сельскохозяйственных наук, преподаватель кафедры криминалистической техники экспертно-научного комплекса экспертно-криминалистической деятельности факультета подготовки экспертов-криминалистов и оперативных сотрудников полиции, Волгоградская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, volakdm@va-mvd.ru

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной идентичности и духовно-нравственных ориентиров у курсантов образовательных организаций МВД России. Цель работы — теоретически обосновать структурно-функциональную модель, интегрирующую эти два личностных феномена в образовательную среду ведомственного вуза. Методологический инструментарий опирается на системный, аксиологический и личностно-деятельностный подходы. В работе уточнены сущность и структура профессиональной идентичности сотрудника органов внутренних дел, которую составляют когнитивный, ценностно-смысловой, рефлексивно-деятельностный компоненты. Выявлены ключевые педагогические механизмы, такие как ценностно-смысловая интериоризация, наставнический пример, психолого-педагогическое сопровождение, воспитательная среда и рефлексивный анализ. В исследовании обосновано, что базовые ценности (патриотизм, долг, честь, социальная справедливость, гуманизм) выступают смысловым ядром идентичности будущего офицера. Разработана уровневая модель, включающая целевой, содержательный (аксиологический, когнитивный, деятельностный, рефлексивный модули), процессуальный (три этапа: адаптационно-ориентационный, ценностно-смысловой, профессионально-идентификационный) и результативно-оценочный блоки. Итогом стали предложенные практические рекомендации по внедрению модели в воспитательный процесс вузов МВД. Материалы статьи могут служить основой для совершенствования рабочей документации профессорско-преподавательского состава и командиров курсантских подразделений.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, духовно-нравственные ценности, курсанты, образовательные организации МВД России, педагогическая модель, воспитательная работа, профессиональное становление, ценностные ориентации.

Введение

Современная правоохранительная деятельность предъявляет повышенные требования не только к профессиональным компетенциям, но и к мировоззренческой зрелости сотрудника органов внутренних дел (ОВД). Трансформация общественных отношений, распространение деструктивного контента в цифровой среде, рост общественного внимания к действиям полиции делают проблему формирования у будущих офицеров целостной профессиональной идентичности в синтезе с устойчивой системой духовно-нравственных устоев, актуальной.

Профессиональная идентичность сотрудника ОВД трактуется в исследовании как сложное личностное новообразование, включающее принятие профессиональных норм, ценностей, моделей поведения и готовность следовать им даже в нестандартных оперативно-служебных ситуациях. Духовно-нравственные ценности при этом задают смысловую основу отношения к служебному долгу, закону, обществу и самооценке.

Несмотря на наличие работ, посвященных отдельным аспектам подготовки курсантов [1; 2; 10], целостный анализ взаимной детерминации профессиональной идентичности и системы духовно-нравственных ценностей в условиях ведомственного вуза до настоящего времени не проводился. Данное противоречие определило цель настоящего исследования - теоретически обосновать структурно-функциональную модель, интегрирующую эти два личностных феномена в образовательную среду ведомственного вуза.

Задачи:

1. Уточнить сущность и внутреннее строение профессиональной идентичности сотрудника ОВД.
2. Раскрыть характер взаимосвязи профессиональной идентичности и ценностной сферы курсантов.
3. Определить педагогические условия и механизмы, запускающие процесс формирования этих феноменов.
4. Разработать уровневую модель, интегрирующую процесс становления профессиональной идентичности и духовно-нравственных ценностей.

Обзор литературы

Исследование базируется на анализе отечественных работ, посвященных профессиональному воспитанию в силовых ведомствах. Так, В.В. Голуб, А.В. Голуб и А.Л. Бурмакин связывают становление военно-профессиональной идентичности с развитием коммуникативной компетентности [5]. Л.Т. Бородавко в своей докторской диссертации раскрыл основные направления профессионального воспитания в вузах МВД, указав на ключевую роль духовно-нравственной составляющей [2].

В ряде работ фокус смещен на формирование отношения к российской национальной идентичности как к профессиональной ценности [8]. Авторы предлагают уровневую модель и демонстрируют возможности социально-гуманитарных дисциплин. В.Г. Новиков, изучая специфику вузов Росгвардии, обосновывает необходимость передачи традиционных офицерских ценностей через поколения [9].

Значимый интерес представляют публикации, посвященные методам нравственно-правового воспитания [1], где выделены три группы методов: формирования сознания, организации поведения, стимулирования. Анализ организационно-правовых аспектов профессионального воспитания сотрудников ОВД проведен О.В. Школой, предложившей многоуровневую систему, центрированную на духовно-нравственных ценностях и профессиональной этике [10].

Проблема воспитания духовно-нравственной культуры у курсантов военных вузов рассмотрена в работе [3], авторы которой выявили существующие противоречия и предложили педагогические методы для ее совершенствования. В исследовании [7] показаны возможности

воспитательной среды военного вуза для профессионально-личностного развития будущих офицеров. Отдельного внимания заслуживают работы, посвященные формированию военно-педагогической идентичности курсантов [4], а также использованию индивидуальных воспитательных бесед для развития ценностной сферы [6].

Вместе с тем обзор литературы свидетельствует: комплексная модель, интегрирующая процесс формирования профессиональной идентичности и духовно-нравственных ценностей в едином педагогическом цикле, до сих пор отсутствовала. Настоящее исследование призвано восполнить этот пробел.

Методология и методы

Методологическую основу исследования составили три подхода:

1. Системный подход позволил представить профессиональное становление курсанта как целостную систему взаимосвязанных компонентов - целевого, содержательного, процессуального, результативного.

2. Аксиологический подход задал приоритет формирования ценностных ориентаций, таких как патриотизм, долг, честь, справедливость, гуманизм в качестве ядра идентичности.

3. Личностно-деятельностный подход обусловил включение курсанта в активные виды учебно-профессиональной деятельности, где происходит присвоение ценностей.

Теоретические методы: анализ философской, психолого-педагогической, методической литературы, систематизация, обобщение педагогического опыта, моделирование, сравнительный анализ.

Эмпирические методы (вспомогательные): педагогическое наблюдение, анкетирование, анализ продуктов деятельности (учебных и служебных документов, отчетов по практике).

Результаты исследования

В исследовании профессиональная идентичность курсанта определяется как динамичное личностное образование, отражающее меру осознания и присвоения принадлежности к профессиональному сообществу, включающее ценности, мотивы, установки и образцы поведения. Выделены три компонента:

1. Когнитивный - знание правовых и этических норм, понимание социальной миссии правоохранительной службы, осведомленность о традициях и корпоративной культуре.

2. Ценностно-смысловой - принятие профессиональных ценностей, положительное отношение к деятельности, мотивация служения обществу.

3. Рефлексивно-деятельностный - способность анализировать свои профессиональные действия, готовность действовать согласно нормам, стремление к саморазвитию.

Теоретический анализ показал, что ядром профессиональной идентичности выступает система духовно-нравственных ценностей:

1. Патриотизм - любовь к Родине, верность государству, принятие национальной идентичности как профессионального ресурса [2].

2. Гражданский долг - осознанная ответственность за правопорядок, морально-психологическая устойчивость к деструктивным воздействиям.

3. Честь и профессиональное достоинство - следование этическому кодексу, поддержание статуса сотрудника ОВД.

4. Социальная справедливость - уважение к закону, беспристрастность, дисциплинированность.

5. Гуманизм - уважение прав и свобод личности при применении мер принуждения.

На основе анализа выделены механизмы, требующие системной реализации. Ценностно-смысловая интериоризация представляет собой переход внешних ценностей во внутренний план через решение профессионально-ценностных задач [7]. Личностный пример наставников транслирует ценности через реальные действия преподавателей и командиров. Педагогическая поддержка представляет собой помощь в профессиональном становлении (диагностика, консультирование, ситуации успеха) [3]. Насыщение пространства ценностно-смысловыми контекстами; интеграция учебной, служебной, проектно-исследовательской деятельности является основой создания воспитательной среды вуза [9]. Рефлексивный анализ имеет целью осмысление курсантами мотивов и последствий своего профессионального поведения.

Разработанная автором исследования модель включает в себя четыре взаимосвязанных блока:

1. Целевой блок, стратегическая цель которого — формирование целостной профессиональной идентичности на основе духовно-нравственных ценностей; тактические задачи для каждого этапа.

2. Содержательный блок структурирован на модули:

— Аксиологический - профессиональная этика, кодекс чести, традиции.

— Когнитивный - правовые знания, компетенции.

— Деятельностный - учебная, служебная, учебно-боевая, проектная, общественная деятельность.

— Рефлексивный - самоанализ, самооценка, самокоррекция.

3. Процессуальный блок строится поэтапно и состоит из методов, целесообразно подобраны в соответствии с содержанием образовательной программы:

— Адаптационно - ориентационный (1 курс) - адаптация, первичные представления, принятие дисциплины. Методы: разъяснение, убеждение, пример, педагогическое сопровождение [4]

— Ценностно-смысловой (2–3 курсы) направлен на интериоризацию ценностей, развитие мотивации. Методы: поручения, упражнения, ценностно-смысловые задачи, воспитывающие ситуации [4]

— Профессионально-идентификационный (4–5 курсы) формирует устойчивую идентичность, рефлексивная готовность. Методы: индивидуальные беседы [3], педагогическая поддержка, поощрение и наказание (стимулирование).

4. Результативно-оценочный блок включает в себя следующие критерии: когнитивный (полнота знаний), ценностно-мотивационный (характер ценностных ориентаций), рефлексивно-поведенческий (способность к самоанализу, соответствие поведения нормам).

На их основе выделены три уровня сформированности рассматриваемых качеств: высокий (устойчивое принятие ценностей, активная позиция), средний (ситуативное принятие, эпизодическая рефлексия), низкий (формальное принятие, несформированность позиции).

Обсуждение

Полученные результаты подтверждают тесную связь между развитием профессиональной идентичности и глубиной интериоризации духовно-нравственных ценностей, что согласуется с выводами работ по военно-педагогической идентичности [4], где основой выступает профессионально-нравственная структура личности.

Выделенные механизмы - интериоризация, пример наставников, поддержка, среда, рефлексия - не действуют изолированно; их эффективность достигается при системном и непрерывном применении. Особого внимания заслуживает специфика воспитательной среды вуза МВД с ее высокой формализацией общения и иерархичностью, которые создают уникальные возможности для ранней профессионализации и формирования морально-нравственной устойчивости [9].

Разработанная модель органично вписывается в существующую практику воспитательной работы. Как показал анализ, интеграция образовательной, воспитательной и проектно-исследовательской деятельности способствует присвоению ценностей патриотизма, долга, чести, справедливости [7; 8]. Предложенные этапы соответствуют логике обучения в ведомственном вузе и позволяют дифференцировать педагогические воздействия [10].

Практическая значимость модели состоит в возможности ее использования при разработке методических рекомендаций для профессорско-преподавательского состава и командиров курсантских подразделений [6]. Система нравственно-правового воспитания, выстроенная на основе модели, способна совершенствовать подготовку курсантов в соответствии с современными запросами общества [4]. От уровня общей культуры, честности, уважения права и преданности долгу зависит не только законность действий полицейского, но и общественное доверие к правоохранительной системе.

Заключение

Проведенное теоретическое исследование позволило сформулировать следующие выводы. Профессиональная идентичность курсанта ОВД — динамическое личностное образование, интегрирующее когнитивный, ценностно-смысловой и рефлексивно-деятельностный

компоненты. Она отражает меру осознания и принятия принадлежности к профессиональному сообществу. Установлена прямая взаимосвязь профессиональной идентичности и системы духовно-нравственных ценностей, где патриотизм, гражданский долг, честь, социальная справедливость, гуманизм выступают смыслообразующим ядром. Принятие курсантами российской национальной идентичности как профессиональной ценности является критическим условием становления офицера [8].

Основными педагогическими механизмами формирования исследуемых феноменов являются ценностно-смысловая интериоризация, личностный пример наставников, педагогическая поддержка, создание воспитательной среды, рефлексивный анализ. Их эффективность обеспечивается системностью и непрерывностью.

Предложена уровневая модель, включающая целевой, содержательный (аксиологический, когнитивный, деятельностный, рефлексивный модули), процессуальный (три этапа: адаптационно-ориентационный, ценностно-смысловой, профессионально-идентификационный) и результативно-оценочный блоки. На основе когнитивного, ценностно-мотивационного и рефлексивно-поведенческого критериев выделены три уровня сформированности.

Перспективы дальнейших исследований связаны с экспериментальной апробацией разработанной модели в реальном образовательном процессе вузов МВД России и созданием диагностического инструментария для отслеживания динамики профессиональной идентичности и ценностной сферы курсантов.

Литература

1. Беженцев, А.А. Методы нравственно-правового воспитания курсантов образовательных организаций МВД России / А.А. Беженцев, Н.А. Игошин // Московский педагогический журнал. — 2025. — № 2. — С. 33-39.
2. Бородавко, Л.Т. Профессиональное воспитание сотрудников правоохранительных органов в вузах МВД России : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.08 / Бородавко Леонид Тимофеевич. — Санкт-Петербург, 2006. — 303 с.
3. Воспитание духовно-нравственной культуры у курсантов военных вузов / Е.В. Авдеева [и др.] // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. — 2025. — № 2. — С. 246-254.
4. Голуб, В.В. Методологическая концепция исследования проблемы формирования военно-педагогической идентичности курсантов в военных институтах Росгвардии / В.В. Голуб [и др.] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. — 2025. — № 12. — С. 6-12.
5. Голуб, В.В. Становление военно-профессиональной идентичности курсантов военного вуза на основе развития коммуникативной компетентности / В.В. Голуб, А.Л. Бурмакин, А.В. Голуб // Среднее профессиональное образование. — 2021. — № 3. — С. 45-51.
6. Кипреев, С.Н. Формирование духовно-нравственных ценностей у курсантов образовательных организаций МВД России в ходе индивидуальных воспитательных бесед / С.Н. Кипреев, А.В. Жуланов // Московский педагогический журнал. — 2025. — № 1. — С. 17-21.
7. Меркушева, О.В. Профессионально-личностное развитие будущих офицеров через воспитательный потенциал образовательной среды военного вуза / О.В. Меркушева, М.В. Попова, Л.А. Хрячкова // Современные проблемы науки и образования. — 2024. — № 3. — С. 32-40.
8. Митрахович, В.А. Результаты исследования процесса формирования у курсантов отношения к российской национальной идентичности как профессиональной ценности / В.А. Митрахович, А.П. Спирин // Педагогические исследования. — 2021. — Вып. 3. — С. 1-22.
9. Новиков, В.Г. Особенности духовно-нравственного воспитания курсантов военных вузов войск национальной гвардии Российской Федерации / В.Г. Новиков // Известия Саратовского военного института войск национальной гвардии. — 2025. — № 4 (21). — С. 51-54.
10. Школа, О.В. Профессиональное воспитание сотрудников органов внутренних дел как фактор укрепления правопорядка / О.В. Школа // Вестник ВИПК МВД России. — 2024. — № 4. — С. 138-144.

Formation of Professional Identity and Spiritual-Moral Values among Cadets of Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Abduova R.Yu.

Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

This article examines the development of professional identity and spiritual and moral values among cadets at educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. The objective of the study is to theoretically substantiate a structural and functional model integrating these two personal phenomena into the educational environment of a departmental university. The methodological approach draws on systemic, axiological, and personal-activity approaches. The study clarifies the essence and structure of the professional identity of an employee of the internal affairs bodies, which consists of cognitive, value-semantic, and reflexive-activity components. Key pedagogical mechanisms, such as value-semantic internalization, mentoring, psychological and pedagogical support, an educational environment, and reflective analysis, are identified. The study substantiates that core values (patriotism, duty, honor, social justice, and humanism) serve as the semantic core of the identity of a future officer. A multi-level model was developed, including target, content (axiological, cognitive, activity-based, and reflective modules), process (three stages: adaptation-orientation, value-semantic, and professional-identification), and performance-evaluation blocks. This resulted in proposed practical recommendations for implementing the model in the educational process at higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs. The article's materials can serve as a basis for improving the working documentation of faculty and commanders of cadet units.

Keywords: professional identity, spiritual and moral values, cadets, educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia, pedagogical model, educational work, professional development, value orientations.

References

1. Bezhetsentsev, A.A. Methods of Moral and Legal Education of Cadets of Educational Organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia / A.A. Bezhetsentsev, N.A. Igoshin // Moscow Pedagogical Journal. - 2025. - No. 2. - Pp. 33-39.
2. Borodavko, L.T. Professional Education of Law Enforcement Officers in Universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia: Dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Borodavko Leonid Timofeevich. - St. Petersburg, 2006. - 303 p.
3. Fostering Spiritual and Moral Culture in Cadets of Military Universities / E.V. Avdeeva [et al.] // Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences. — 2025. — No. 2. — P. 246-254.
4. Golub, V.V. Methodological concept of the study of the problem of forming military-pedagogical identity of cadets in military institutes of the Russian Guard / V.V. Golub [et al.] // Scientific notes of P.F. Lesgaft University. — 2025. — No. 12. — P. 6-12.
5. Golub, V.V. Formation of military-professional identity of cadets of a military university based on the development of communicative competence / V.V. Golub, A.L. Burmakin, A.V. Golub // Secondary vocational education. — 2021. — No. 3. — P. 45-51.
6. Kipreev, S.N. Formation of spiritual and moral values among cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia during individual educational conversations / S. N. Kipreev, A. V. Zhulanov // Moscow pedagogical journal. - 2025. - No. 1. - Pp. 17-21.
7. Merkusheva, O. V. Professional and personal development of future officers through the educational potential of the educational environment of a military university / O. V. Merkusheva, M. V. Popova, L. A. Khryachkova // Modern problems of science and education. - 2024. - No. 3. - Pp. 32-40.
8. Mitrakhovich, V. A. Results of the study of the process of formation of cadets' attitudes towards Russian national identity as a professional value / V. A. Mitrakhovich, A. P. Spirin // Pedagogical research. — 2021. — Issue 3. — P. 1-22.
9. Novikov, V.G. Features of spiritual and moral education of cadets of military universities of the National Guard troops of the Russian Federation / V.G. Novikov // Bulletin of the Saratov Military Institute of the National Guard troops. — 2025. — No. 4 (21). — P. 51-54.
10. Shkola, O.V. Professional education of employees of internal affairs bodies as a factor in strengthening law and order / O.V. Shkola // Bulletin of the VIPK of the Ministry of Internal Affairs of Russia. — 2024. — No. 4. — P. 138-144.

Компьютерные технологии математических исследований в подготовке бакалавров прикладной математики

Агапова Елена Григорьевна
кандидат физико-математических наук, доцент высшей школы физико-математических наук, Тихоокеанский государственный университет, 000614@togudv.ru

В статье рассматриваются современные компьютерные технологии как неотъемлемый инструмент математических исследований и их интеграция в процесс профессиональной подготовки бакалавров по направлению 01.03.04 «Прикладная математика». Проведен сравнительный анализ математических пакетов MS Excel, Mathcad, Matlab, Scilab, Origin, Maple по критериям доступности, функциональности, исследовательских возможностей и областей применения. Представлены практические примеры решения задач линейной алгебры, оптимизации и дифференциальных уравнений с использованием различных программных средств. Обоснована методика поэтапного освоения инструментария компьютерных технологий в учебном процессе. Сделан вывод о необходимости интеграции математических пакетов и интернет-ресурсов в подготовку специалистов для формирования исследовательских компетенций.

Ключевые слова: компьютерные технологии, математические исследования, математические пакеты, прикладная математика, профессиональная подготовка, MS Excel, Mathcad, Matlab, Scilab, Maple, интернет-ресурсы, цифровизация образования.

Введение

В условиях цифровой трансформации науки компьютерные технологии стали неотъемлемым инструментом математических исследований. От уровня владения современным программным обеспечением зависят скорость и качество решения фундаментальных и прикладных задач. Математическое моделирование, обработка больших данных, численные эксперименты, визуализация сложных систем — все это требует от исследователя не только глубокой математической подготовки, но и уверенного владения соответствующим инструментарием.

Подготовка бакалавров по направлению 01.03.04 «Прикладная математика», в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 10 января 2018 г. № 11, с изменениями от 19 июля 2022 г. и 27 февраля 2023 г.), должна обеспечивать формирование компетенций, позволяющих выпускникам эффективно использовать компьютерные технологии в профессиональной и научно-исследовательской деятельности [1]. Актуальность данного подхода подтверждается в работах автора [2; 3], где рассматриваются вопросы формирования цифровых компетенций и практико-ориентированного обучения бакалавров прикладной математики. Однако традиционные подходы к обучению зачастую ограничиваются теоретическими курсами, недостаточно интегрируя практическую работу с современными математическими пакетами и интернет-ресурсами.

Для успешного освоения материала и овладения профессиональными компетенциями будущий математик должен не только знать о существовании пакетов прикладных программ, но и владеть ими на уровне, достаточном для решения профессиональных задач [4]. В этой связи актуальным становится вопрос выбора оптимального набора программных средств и методики их интеграции в образовательный процесс.

Цель настоящего исследования – на основе анализа современных математических пакетов и интернет-ресурсов разработать методические подходы к их интеграции в процесс профессиональной подготовки бакалавров прикладной математики, обеспечивающие формирование компетенций в области компьютерных технологий математических исследований.

Компьютерные технологии как инструмент современных математических исследований

Современная математическая наука немыслима без использования вычислительных и аналитических инструментов. Компьютерные технологии преобразовали способы проведения исследований, открыв возможности, недоступные при использовании только «ручных» методов вычислений.

Ключевые направления применения компьютерных технологий в математических исследованиях включают:

1. Математическое моделирование — построение и исследование моделей сложных систем в физике, биологии, экономике, технике. Численное решение уравнений в частных производных, моделирование динамических процессов, прогнозирование поведения систем.
2. Обработка и анализ данных — статистическая обработка экспериментальных данных, регрессионный анализ, методы машинного обучения, работа с большими массивами данных.
3. Численные эксперименты — проведение вычислительных экспериментов, исследование устойчивости решений, параметрический анализ, оптимизация.
4. Символьные вычисления — аналитические преобразования, вывод формул, решение уравнений в символьном виде, дифференцирование и интегрирование.
5. Визуализация — построение графиков, поверхностей, анимаций, интерактивных визуальных моделей для наглядного представления результатов.

Каждое из этих направлений требует использования специализированных программных средств, выбор которых зависит от характера

решаемой задачи, требуемой точности, доступности и уровня подготовки исследователя. Интеграция этих инструментов в процесс обучения позволяет формировать у студентов не только практические навыки, но и исследовательское мышление, готовность к самостоятельной научной деятельности.

Обзор и сравнительный анализ математических пакетов

На современном рынке программного обеспечения представлено значительное количество математических пакетов как зарубежного, так и отечественного происхождения, как коммерческих, так и свободно распространяемых. Однако не существует единого пакета, который в полной мере покрывал бы все потребности современного исследователя. Наибольшее распространение в научной и образовательной практике получили MS Excel, Mathcad, Matlab, Scilab, Origin и Maple [5].

MS Excel — табличный процессор, позволяющий решать широкий круг математических задач: от линейной алгебры и аналитической геометрии до оптимизации и статистической обработки данных. Преимуществами являются доступность, интуитивно понятный интерфейс, широкие возможности визуализации и наличие встроенного языка программирования VBA для автоматизации вычислений. Решение математических задач с применением MS Excel, в том числе с элементами программирования, значительно повышает интерес студентов к математическим задачам [6]. В работе автора [7] также отмечается, что модернизация математических дисциплин невозможна без интеграции таких цифровых инструментов, как MS Excel и Mathcad, в учебный процесс.

Mathcad — система компьютерной алгебры, ориентированная на инженерные и научные расчеты [8]. Отличительной особенностью является документированный подход: вычисления записываются в форме, максимально приближенной к математической нотации. Mathcad поддерживает как численные, так и символьные вычисления, обладает встроенными средствами визуализации и обработки данных.

Matlab — высокоуровневый язык программирования и интерактивная среда для численных вычислений, визуализации и программирования. Является стандартом в области матричных вычислений и моделирования. Вместе с пакетом Simulink предоставляет среду для моделирования динамических систем с помощью блок-диаграмм [9]. Широко используется в научных исследованиях, обработке сигналов, системах управления, робототехнике и машинном обучении.

Scilab — свободно распространяемая система компьютерной математики, предназначенная для выполнения инженерных и научных вычислений. Поддерживает решение нелинейных уравнений и систем, задач линейной алгебры и оптимизации, дифференцирование и интегрирование, обработку экспериментальных данных (интерполяцию, аппроксимацию, метод наименьших квадратов), решение обыкновенных дифференциальных уравнений. Scilab предоставляет широкие возможности по созданию и редактированию различных видов графиков и поверхностей.

Origin — программный продукт, являющийся одним из наиболее мощных средств графического представления результатов научных исследований. Позволяет строить различные типы графиков и оформлять их в соответствии с требованиями, проводить математическую обработку результатов, находить зависимости в данных, выполнять численное дифференцирование и интегрирование, интерполяцию и экстраполяцию.

Maple — интерактивная среда для научных и технических расчетов, включающая аналитические вычисления, визуализацию и программирование. Основное назначение — математические вычисления и аналитические расчеты, анализ данных, моделирование, научная графика, разработка приложений с графическим интерфейсом пользователя. Особую ценность представляет возможность символьных вычислений [10].

Анализ представленных данных показывает, что для эффективного проведения математических исследований и подготовки специалистов целесообразно использовать комбинацию различных пакетов, начиная с MS Excel для базовых вычислений и переходя к более специализированным средствам по мере усложнения задач.

Применение математических пакетов в исследовательских задачах

Рассмотрим практические примеры использования математических пакетов для решения типовых исследовательских задач.

Задачи линейной алгебры.

Задача 1. Найти обратную матрицу для матрицы $A = \begin{pmatrix} 2 & 1 & 0 \\ 1 & 3 & 1 \\ 0 & 1 & 2 \end{pmatrix}$ и вычислить определитель.

Решение в *MS Excel*:

1. Ввести элементы матрицы в диапазон ячеек A1:C3.
2. Для нахождения обратной матрицы использовать функцию МОБР: выделить диапазон D1:F3, ввести формулу =МОБР(A1:C3) и нажать Ctrl+Shift+Enter.
3. Для вычисления определителя использовать функцию МОПРЕД: в ячейку G1 ввести =МОПРЕД(A1:C3).

Решение в *Scilab*:

```
A = [2 1 0; 1 3 1; 0 1 2];
invA = inv(A);
detA = det(A);
disp(invA);
disp(detA);
```

Задача 2. Найти собственные значения и собственные векторы матрицы A.

Решение в *Matlab:*

```
A = [2 1 0; 1 3 1; 0 1 2];
[eigenvectors, eigenvalues] = eig(A);
disp('Собственные значения:');
disp(diag(eigenvalues));
disp('Собственные векторы:');
disp(eigenvectors);
```

Применение табличного процессора для решения задач линейной алгебры позволяет студентам наглядно увидеть связь между теоретическими понятиями и практическими вычислениями, а использование специализированных пакетов дает возможность решать задачи большей размерности.

Задачи оптимизации. Задача. Минимизировать стоимость перевозок от 3 поставщиков к 4 потребителям при заданных тарифах и ограничениях на запасы и потребности (транспортная задача).

Исходные данные:

- Запасы поставщиков: A = [40, 30, 35];
- Потребности потребителей: B = [25, 20, 30, 30];
- Матрица тарифов (стоимость перевозки единицы груза): $T = \begin{pmatrix} 4 & 3 & 5 & 2 \\ 3 & 5 & 4 & 6 \\ 6 & 2 & 3 & 4 \end{pmatrix}$.

Решение в *MS Excel* с надстройкой «Поиск решения»:

1. Создать таблицу с исходными данными (тарифы, запасы, потребности).
2. Ввести переменные (объемы перевозок) — диапазон ячеек X11:X34.
3. Определить целевую функцию — суммарную стоимость перевозок: =СУММПРОИЗВ(T; X).
4. Задать ограничения:
   - Суммы по строкам (объемы от поставщиков) ≤ запасы;
   - Суммы по столбцам (объемы потребителям) ≥ потребности;
   - Переменные ≥ 0.
5. Запустить надстройку «Поиск решения» (вкладка «Данные» → «Поиск решения»), выбрать метод решения (симплекс-метод) и найти оптимальное решение.

Решение в *Scilab* с использованием функции optim:

Для решения транспортной задачи в Scilab можно использовать инструменты линейного программирования. Функция karmarkar или специализированные инструменты пакета Optimization.

```
// Матрица тарифов
T = [4 3 5 2; 3 5 4 6; 6 2 3 4];
// Запасы
supply = [40; 30; 35];
```

```
// Потребности
demand = [25, 20, 30, 30];
// Далее следует формирование матрицы ограничений
// и решение задачи линейного программирования
```

Применение надстройки «Поиск решения» в MS Excel позволяет автоматизировать процесс расчета и существенно сократить время на принятие решения. Для более сложных задач оптимизации (нелинейных, многокритериальных) целесообразно использовать специализированные инструменты Matlab (Optimization Toolbox) или Scilab [8].

Решение обыкновенных дифференциальных уравнений. Задача. Решить задачу Коши для обыкновенного дифференциального уравнения: $\frac{dy}{dx} = x^2 + y^2, y(0) = 1$ на отрезке [0, 1].

Решение в *Scilab*:

```
function dy = f(x, y)
dy = x^2 + y^2
endfunction

x0 = 0; y0 = 1;
x = 0:0.1:1;
y = ode(y0, x0, x, f);

plot(x, y, 'b-', 'LineWidth', 2);
xlabel('x'); ylabel('y');
title('Решение задачи Коши');
```

Решение в *Matlab*:

```
f = @(x, y) x^2 + y^2;
[x, y] = ode45(f, [0 1], 1);

plot(x, y, 'r-', 'LineWidth', 2);
grid on;
xlabel('x'); ylabel('y');
title('Решение ОДУ методом Рунге-Кутты');
```

Решение в *Mathcad*: (запись в математической нотации)

В Mathcad решение записывается в естественной форме:

1. Определить правую часть уравнения как функцию $f(x,y):=x^2+y^2$.
2. Использовать встроенную функцию rkfixed или Odesolve.
3. Построить график решения.

Данный пример демонстрирует, что разные пакеты предлагают различные подходы к решению одной и той же задачи: от высокоуровневых встроенных функций (ode в Scilab, ode45 в Matlab) до визуального документированного подхода в Mathcad.

Интернет-ресурсы в системе инструментов математических исследований

Наряду с традиционными программными продуктами значительную популярность у обучающихся и исследователей приобрели математические интернет-ресурсы различных типов: онлайн-калькуляторы, сайты готовых решений, математические приложения для мобильных устройств, онлайн-курсы, математические тренажеры, видеоресурсы.

Современные онлайн-платформы предоставляют интерактивные инструменты для решения задач, визуализации данных и моделирования математических процессов:

Wolfram Alpha — мощный вычислительный движок, позволяющий решать уравнения, строить графики, выполнять символьные преобразования, находить производные и интегралы, решать дифференциальные уравнения. Доступен как в веб-версии, так и в виде мобильного приложения [9].

•*GeoGebra* — динамическая математическая среда, объединяющая геометрию, алгебру, таблицы, графы, статистику и вычисления. Широко используется для визуализации математических объектов и интерактивного исследования свойств функций, поверхностей, геометрических фигур.

•*Khan Academy* — образовательная платформа с интерактивными упражнениями по математике, включая высшую математику, линейную алгебру, математический анализ. Содержит видеоуроки, практические задания с мгновенной проверкой и систему отслеживания прогресса.

•*ЯКласс, УЧИ.РУ* — российские образовательные платформы с интерактивными тренажерами и проверочными работами по математике. Содержат задания различного уровня сложности с автоматической проверкой.

•*Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов* (ФЦИОР) (http://fcior.edu.ru/) — содержит электронные учебные модули по различным темам математики и информатики.

Использование интернет-ресурсов должно быть обусловлено рациональностью их применения, степенью владения обучающимися различными видами данных ресурсов, возможностью оптимизации деятельности преподавателя и обучающегося [2]. Современные подходы к обучению математике предполагают, что студенты овладевают не просто определенной системой знаний, умений и навыков, а приобретают совокупность компетенций, необходимых для продолжения образования, практической деятельности и повседневной жизни.

Примеры лабораторных заданий с использованием интернет-ресурсов.

Задание 1. Используя онлайн-калькулятор Wolfram Alpha, визуализировать потенциальное векторное поле $\vec{F}(x, y) = (y, -x)$ и найти его линии тока.

Задание 2. На платформе GeoGebra найти условный экстремум $f(x, y) = x^2 + y^2$ при ограничении $g(x, y) = x + 2y - 4 = 0$ двумя способами (сведением к функции одной переменной и с помощью функции Лагранжа).

Задание 3. С использованием тренажера «ЯКласс» исследовать на сходимость несобственные интегралы первого и второго рода.

Задание 4. На платформе Khan Academy пройти модуль по теме «Собственные значения и собственные векторы матриц», выполнить интерактивные задания и зафиксировать прогресс обучения.

Задание 5. Используя Wolfram Alpha, решить систему дифференциальных уравнений: $\begin{cases} \frac{dx}{dt} = x + 2y, x(0) = 1, \\ \frac{dy}{dt} = 3x + y, y(0) = 0. \end{cases}$

Методика формирования исследовательских компетенций с использованием компьютерных технологий

На основе проведенного анализа предлагается поэтапная методика интеграции математических пакетов и интернет-ресурсов в процесс подготовки бакалавров прикладной математики, направленная на формирование исследовательских компетенций [1].

Принципы интеграции:

1. Поэтапность. Освоение инструментов от простых к сложным: MS Excel → Scilab/Mathcad → Matlab/Maple.
2. Практическая ориентированность. Решение реальных исследовательских задач, а не абстрактных примеров.
3. Самостоятельность. Постепенное увеличение доли самостоятельной работы студентов с программными средствами.
4. Интегративность. Комбинированное использование различных пакетов и интернет-ресурсов в рамках одного исследования.
5. Рефлексивность. Обсуждение результатов, сравнение эффективности различных инструментов.

Этапы освоения инструментария:

Первый этап (1-2 курсы). Освоение базовых возможностей MS Excel: решение задач линейной алгебры, аналитической геометрии, построение графиков функций, использование надстройки «Поиск решения» для простых оптимизационных задач. Знакомство с онлайн-калькуляторами и тренажерами.

Второй этап (2-3 курсы). Освоение Scilab и Mathcad: решение систем уравнений, численное интегрирование и дифференцирование, обработка экспериментальных данных (интерполяция, аппроксимация), решение обыкновенных дифференциальных уравнений. Выполнение лабораторных работ с элементами исследования (параметрический анализ, сравнение методов).

Третий этап (3-4 курсы). Освоение Matlab (включая Simulink) и Maple: решение сложных задач моделирования, символьные вычисле-

ния, разработка приложений. Выполнение курсовых и выпускных квалификационных работ с использованием математических пакетов для проведения численных экспериментов.

Примеры исследовательских заданий для лабораторных практикумов.

Задание 1 (линейная алгебра). Исследовать зависимость числа обусловленности матрицы от ее элементов. Сгенерировать матрицы различной размерности с заданными свойствами (симметричные, диагонально-доминантные, случайные), вычислить числа обусловленности в Scilab и Matlab, построить графики зависимостей.

Задание 2 (численные методы). Вычислить корень уравнения с точностью до 8 знаков через онлайн-сервис, затем в Excel построить таблицу значений функции $f(x)$ на отрезке [0; 1] с шагом h=0,1 определить интервал смены знака и сделать вывод о том, какой из методов быстрее указал примерное местоположение корня. Использовать Wolfram Alpha или среда Excel / LibreOffice Calc.

Задание 3 (оптимизация). Сравнить эффективность различных методов решения задач линейного программирования (симплекс-метод, метод внутренней точки) в зависимости от размерности задачи и структуры ограничений. Использовать Matlab Optimization Toolbox и надстройку «Поиск решения» MS Excel.

Задание 4 (дифференциальные уравнения). Исследовать устойчивость решений системы ОДУ в зависимости от параметров. Построить фазовые портреты для различных значений параметров, определить точки бифуркации. Использовать Scilab и Matlab для численного решения и визуализации.

Задание 5 (обработка данных). Построить в табличном процессоре точечную диаграмму роста саженца, сравнить линейную, квадратичную и экспоненциальную линии тренда по коэффициенту детерминации $\bar{R}^2$ и выбрать уравнение той модели, где значение $\bar{R}^2$ максимально близко к единице.

Оценка эффективности. Для оценки эффективности предложенной методики могут использоваться следующие критерии:

- уровень сформированности навыков работы с программным обеспечением;
- способность самостоятельно выбирать инструментарий для решения исследовательской задачи;
- качество и обоснованность результатов исследований;
- время выполнения типовых исследовательских задач;
- удовлетворенность студентов процессом обучения и приобретенными компетенциями.

Педагогический опыт показывает, что систематическое использование математических пакетов в учебном процессе способствует не только формированию практических навыков, но и развитию исследовательского мышления, повышению мотивации к изучению математических дисциплин [2; 4; 7].

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать выводы.

1. Компьютерные технологии являются неотъемлемым инструментом современных математических исследований. Математическое моделирование, обработка данных, численные эксперименты и символьные вычисления требуют использования специализированного программного обеспечения, выбор которого зависит от характера решаемой задачи и уровня подготовки исследователя.

2. На основе сравнительного анализа математических пакетов установлено, что каждый из рассмотренных инструментов (MS Excel, Mathcad, Matlab, Scilab, Origin, Maple) занимает свою нишу в исследовательской и образовательной практике. Наиболее универсальными являются Matlab (для численных расчетов и моделирования) и Maple (для символьной математики). При этом для начального этапа освоения оптимальными являются MS Excel и Scilab, сочетающие доступность и достаточную функциональность.

3. Предложена поэтапная методика интеграции математических пакетов и интернет-ресурсов в процесс подготовки бакалавров прикладной математики, включающая три этапа: от освоения базовых возможностей MS Excel до использования профессиональных пакетов для научных исследований. Методика предусматривает выполнение практических и исследовательских заданий, направленных на формирование устойчивых навыков работы с инструментарием компьютерных технологий.

4. Практические примеры решения задач линейной алгебры, оптимизации и дифференциальных уравнений демонстрируют возможности различных пакетов и могут служить основой для лабораторных практикумов. Использование интернет-ресурсов (Wolfram Alpha, GeoGebra, Khan Academy, российских образовательных платформ) расширяет инструментарий исследователя и предоставляет дополнительные возможности для самостоятельной работы и самоконтроля.

5. Интеграция компьютерных технологий в профессиональную подготовку бакалавров прикладной математики является необходимым условием формирования исследовательских компетенций выпускников, их готовности к самостоятельной научной деятельности. Педагоги при этом должны обладать высоким уровнем компетентности в области информатизации и цифровизации образования, самообразовываться, знакомиться с последними тенденциями в сфере создания и применения электронных ресурсов [1].

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой комплексных учебно-методических материалов, созданием электронных образовательных ресурсов, интеграцией технологий искусственного интеллекта в инструментарий математических исследований, а также с оценкой долгосрочной эффективности предложенных методических подходов.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 01.03.04 Прикладная математика: утв. приказом Минобрнауки России от 10.01.2018 № 11 (с изм. от 19.07.2022 № 662, от 27.02.2023 № 208).

2. Агапова Е.Г. Формирование цифровых компетенций в рамках программы «цифровая кафедра» // Russian Journal of Education and Psychology. – 2024. – Т. 15, № 4. – С. 152-167. – DOI 10.12731/2658-4034-2024-15-4-591. – EDN SYZSXG.

3. Шестакевич П.Ю., Шипких Е.С., Агапова Е.Г. Практико-ориентированное обучение по направлению бакалавриата "Прикладная математика" // ТОГУ-СТАРТ: фундаментальные и прикладные исследования молодых : Материалы VI региональной научно-практической конференции, Хабаровск, 07–12 апреля 2025 года. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2025. – С. 333-338. – EDN YWPCLS.

4. Marenich A.S. Some specifics of teaching mathematical disciplines to next-generation engineers // Современная математика и концепции инновационного математического образования. – 2023. – Vol. 10, No. 1. – P. 347-355. – DOI 10.54965/24129895_2022_9_1_347. – EDN KZFMTF.

5. Смагин Б.И., Барков Н.А. Использование информационных технологий и математических пакетов в решении задач оптимизации сельскохозяйственного производства // Наука и Образование. – 2025. – Т. 8, № 4. – EDN MNSJGU.

6. Грамбовская Л.В., Баданина Л.А. Проблемы обучения математической статистике в техническом вузе с применением MS Excel // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 7-3(121). – С. 118-122. – DOI 10.23670/IRJ.2022.121.7.099. – EDN BTLRRF.

7. Агапова Е.Г. Современные подходы к модернизации математических дисциплин для физиков-информатиков: профессиональная ориентация, цифровизация и междисциплинарность // Физика: фундаментальные и прикладные исследования, образование : Материалы XXIII Всероссийской научной конференции, Благовещенск, 22–28 сентября 2025 года. – Благовещенск: Амурский государственный университет, 2025. – С. 3-6. – EDN SNCTWU.

8. Шадрин С.Ю. Решение вычислительных задач на практических занятиях по дисциплине "Элементы теплофизики" с помощью системы Mathcad // Актуальные проблемы преподавания информационных и естественно-научных дисциплин : материалы XVI Всероссийской научно-методической конференции, Кострома, 23–24 апреля 2024 года. – Кострома: Костромской государственный университет, 2024. – С. 179-183. – EDN AFDCTX.

9. Портнов В.М. Математическое моделирование кровеносной системы человека в среде Matlab Simulink // Математика и математическое моделирование : Сборник материалов XVIII Всероссийской молодёжной научно-инновационной школы, Саров, 10–12 апреля 2024 года. – Саров: ООО "Интерконтакт", 2024. – С. 138-139. – EDN KSQSMZ.

10. Калайдо А.В., Давыскиба О.В. Использование системы компьютерной математики Maple при решении классических задач математической и строительной физики // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 5. Гуманитарные науки. Технические науки. – 2023. – № 1(99). – С. 83-89. – EDN SIXQNR.

11. Гусарова Н.И., Олейникова Е.В. Подходы при выборе современных информационных приложений для решения математических задач // Математика и естественные науки. Теория и практика : Межвузовский сборник научных трудов. Том Выпуск 16. – Ярославль : Ярославский государственный технический университет, 2021. – С. 52-55. – EDN THGPTO.

12. Куликов В.В., Киселев С.А. Применение Wolfram alpha для решения задач в целях обучения, подготовки и самостоятельного контроля уровня знаний в высшем учебном заведении // Вестник Коломенского института (филиала) Московского политехнического университета : сборник научных трудов. – Москва : федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Московский политехнический университет", 2022. – С. 220-226. – EDN OOCDIO.

Computer Technologies for Mathematical Research in the Training of Bachelors in Applied Mathematics

Agapova E.G.

Pacific national university

The article examines modern computer technologies as an integral tool for mathematical research and their integration into the professional training of bachelors in the field 01.03.04 "Applied Mathematics". A comparative analysis of mathematical packages MS Excel, Mathcad, Matlab, Scilab, Origin, Maple is carried out according to the criteria of accessibility, functionality, research capabilities and application areas. Practical examples of solving problems of linear algebra, optimization and differential equations using various software tools are presented. The methodology of step-by-step development of computer technology tools in the educational process is substantiated. The conclusion is made about the necessity of integrating mathematical packages and Internet resources into the training of specialists for the formation of research competencies.

Keywords: computer technologies, mathematical research, mathematical packages, applied mathematics, professional training, MS Excel, Mathcad, Matlab, Scilab, Maple, Internet resources, digitalization of education.

References

1. Federal State Educational Standard of Higher Education – Bachelor's degree in the field of study 01.03.04 Applied Mathematics: approved by order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 10.01.2018 No. 11 (as amended dated 19.07.2022 No. 662, dated 27.02.2023 No. 208).
2. Agapova E.G. Formirovanie tsifrovykh kompetentsiy v ramkakh programmy «tsifrovaya kafedra» [Formation of digital competencies within the framework of the "Digital Department" program] // Russian Journal of Education and Psychology. – 2024. – Vol. 15, No. 4. – P. 152-167. – DOI 10.12731/2658-4034-2024-15-4-591.
3. Shestakevich P.Yu., Shipkikh E.S., Agapova E.G. Praktiko-orientirovannoe obuchenie po napravleniyu bakalavriata «Prikladnaya matematika» [Practice-oriented training in the bachelor's program "Applied Mathematics"] // TOGU-START: fundamentalnye i prikladnye issledovaniya molodykh: Materialy VI regionalnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. – Khabarovsk: PNU, 2025. – P. 333-338.2.
4.Marenich A.S. Some specifics of teaching mathematical disciplines to next-generation engineers // Sovremennaya matematika i kontseptsii innovatsionnogo matematicheskogo obrazovaniya. – 2023. – Vol. 10, No. 1. – P. 347-355. – DOI 10.54965/24129895_2022_9_1_347. – EDN KZFMTF
5. Smagin B.I., Barkov N.A. Ispolzovanie informatsionnykh tekhnologiy i matematicheskikh paketov v reshenii zadach optimizatsii selskokhozyaystvennogo proizvodstva [Use of information technologies and mathematical packages in solving problems of optimization of agricultural production] // Nauka i Obrazovanie. – 2025. – Vol. 8, No. 4.
6. Grambovskaya L.V., Badanina L.A. Problemy obucheniya matematicheskoy statistike v tekhnicheskom vuze s primeneniem MS Excel [Problems of teaching mathematical statistics in a technical university using MS Excel] // Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatelskiy zhurnal. – 2022. – No. 7-3(121). – P. 118-122. – DOI 10.23670/IRJ.2022.121.7.099.
7. Agapova E.G. Sovremennye podkhody k modernizatsii matematicheskikh distsiplin dlya fizikov-informatikov: professionalnaya orientatsiya, tsifrovizatsiya i mezhdistsiplinarnost [Modern approaches to the modernization of mathematical disciplines for physicists-informaticians: professional orientation, digitalization and interdisciplinarity] // Fizika: fundamentalnye i prikladnye issledovaniya, obrazovanie: Materialy XXIII Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii. – Blagoveshchensk: AmGU, 2025. – P. 3-6.
8. Shadrin S.Yu. Reshenie vychislitelnykh zadach na prakticheskikh zanyatiyakh po distsipline «Elementy teplofiziki» s pomoshchyu sistemy Mathcad [Solving computational problems in practical classes on the discipline "Elements of thermal physics" using the Mathcad system] // Aktualnye problemy prepodavaniya informatsionnykh i estestvenno-nauchnykh distsiplin. – Kostroma: KGU, 2024. – P. 179-183.
9. Portnov V.M. Matematicheskoe modelirovanie krovenosnoy sistemy cheloveka v srede Matlab Simulink [Mathematical modeling of the human circulatory system in Matlab Simulink] // Matematika i matematicheskoe modelirovanie: Sbornik materialov XVIII Vserossiyskoy molodezhnoy nauchno-innovatsionnoy shkoly. – Sarov, 2024. – P. 138-139.
10. Kalaydo A.V., Davyskiba O.V. Ispolzovanie sistemy kompyuternoy matematiki Maple pri reshenii klassicheskikh zadach matematicheskoy i stroitelnoy fiziki [Using the Maple computer mathematics system in solving classical problems of mathematical and construction physics] // Vestnik Luganskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya 5. – 2023. – No. 1(99). – P. 83-89.
11. Gusarova N.I., Oleynikova E.V. Podkhody pri vybore sovremennykh informatsionnykh prilozheniy dlya resheniya matematicheskikh zadach [Approaches to the choice of modern information applications for solving mathematical problems] // Matematika i estestvennye nauki. Teoriya i praktika. – Yaroslavl: YaGTU, 2021. – P. 52-55.
12. Kulikov V.V., Kiselev S.A. Primenenie Wolfram alpha dlya resheniya zadach v tselyakh obucheniya, podgotovki i samostoyatelnogo kontrolya urovnya znaniy v vysshem uchebnom zavedenii [Application of Wolfram Alpha for solving problems for the purposes of teaching, training and self-control of the level of knowledge in a higher educational institution] // Vestnik Kolomenskogo instituta (filiala) Moskovskogo politekhnicheskogo universiteta. – Moscow, 2022. – P. 220-226.

Роль психолого-педагогической подготовки в формировании профессиональной компетентности врача

Алексеев Михаил Владимирович
кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Российский университет медицины, alekseev_mv@msmsu.ru

В статье рассмотрено значение психолого-педагогической подготовки для формирования профессиональной компетентности врача в условиях обновления медицинского образования, ориентации на пациентоцентрированное взаимодействие, развитие коммуникативных навыков, рефлексии и готовности к обучению пациентов. Актуальность темы связана с тем, что современная врачебная практика требует от специалиста владения клиническими знаниями, умения вести диалог с пациентом, объяснять медицинскую информацию, поддерживать приверженность лечению, предупреждать конфликтные ситуации и выстраивать профессиональное общение в команде. Научная новизна статьи состоит в аналитическом представлении психолого-педагогической подготовки как связующего звена между клинической, коммуникативной, профилактической и рефлексивной сторонами профессиональной компетентности врача. Цель исследования – раскрыть влияние психолого-педагогической подготовки на профессиональное становление врача. Использованы анализ научных публикаций, обобщение, классификация и логико-аналитический синтез. Изучены русскоязычные работы последних пяти лет по медицинскому образованию, педагогическому общению, коммуникативной компетентности и подготовке ординаторов. Практическая полезность результатов связана с уточнением направлений совершенствования подготовки студентов-медиков и врачей-ординаторов.

Ключевые слова: психолого-педагогическая подготовка, профессиональная компетентность врача, медицинское образование, коммуникативная компетентность, педагогическое общение, пациентоцентрированное взаимодействие, ординатура, рефлексия, профессиональная адаптация, медицинские коммуникации.

Введение

Современная медицинская практика предъявляет к врачу требования, выходящие за пределы узкой клинической подготовки. Эффективность профессиональной деятельности зависит от способности специалиста не ограничиваться диагностикой и лечением, а выстраивать понятное, этически корректное и психологически точное взаимодействие с пациентом, его родственниками, коллегами и обучающимися. Психолого-педагогическая подготовка в медицинском образовании приобретает особое значение, поскольку врач работает с человеком в ситуации болезни, тревоги, неопределенности, необходимости изменения образа жизни и принятия терапевтических решений.

Проблема осложняется тем, что профессиональная компетентность врача складывается из нескольких взаимосвязанных компонентов. Клиническая грамотность теряет часть практической результативности, если специалист не владеет средствами объяснения диагноза, тактикой мотивирующей беседы, способами предупреждения конфликтов, навыками оценки эмоционального состояния пациента. Педагогическая сторона врачебного труда проявляется в санитарно-просветительской работе, обучении пациента самосохранительному поведению, формировании приверженности лечению и сопровождении изменений повседневных привычек. Психологическая сторона задает способность учитывать возраст, состояние, тревожность, личностные установки и коммуникативные барьеры пациента.

Цель исследования – раскрыть значение психолого-педагогической подготовки в формировании профессиональной компетентности врача.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1) определить содержательные компоненты психолого-педагогической подготовки врача;

2) охарактеризовать механизмы влияния психолого-педагогической подготовки на профессиональную компетентность;

3) выявить педагогические условия, при которых психолого-педагогическая подготовка приобретает прикладную ценность для медицинского образования.

Научная новизна статьи состоит в том, что психолого-педагогическая подготовка рассматривается не как вспомогательный гуманитарный блок, а как интегративный механизм профессионального становления врача, связывающий клиническое мышление, медицинскую коммуникацию, профилактическую работу, рефлексию и способность к непрерывному профессиональному развитию.

Материалы и методы

Материалами статьи послужили научные публикации последних пяти лет. А.С. Абдуллаева и Д.А. Машаева [1] исследовали трудности профессионального педагогического общения медицинского работника и раскрыли связь педагогического взаимодействия с профессиональной и коммуникативной компетентностью. О.В. Антипина и М.И. Винокурова [2] рассмотрели коммуникативную компетенцию студента-медика через лингвистический, интерактивный и рецептивный блоки. И.О. Бугаева, Н.А. Клоктунова, М.И. Барсукова, Е.А. Рempель и А.М. Кузьмин [3] проанализировали современную систему медицинского образования, внедрение практико-ориентированных форм обучения и дисциплины «Профессиональная коммуникация». Е.Н. Копышева, И.Е. Мишина и А.А. Гудухин [4] предложили образовательную модульную программу развития психолого-педагогических компетенций будущих врачей. Т.В. Рюмина [5] обосновала организационно-педагогические условия формирования готовности врачей-ординаторов к психолого-педагогической деятельности. В другой работе Т.В. Рюмина [6] раскрыла образовательную самостоятельность ординаторов как фактор развития когнитивного компонента профессиональной компетентности. А.С. Татров, Ч.С. Кусов и А.К. Фардзинова [7] изучили связь базовых и коммуникативных компетенций студентов медицинских специальностей со стрессоустойчивостью и адаптивностью. Т.А. Цквитария [8] рассмотрела формирование универсальных компетенций будущего врача как педагогическую задачу. Т.М. Черных, И.О.

Елизарова, В.И. Золоедов и Ю.А. Дешевых [9] исследовали готовность студентов медицинского вуза к профессионально-педагогическому развитию. М.А. Шаповалова и А.С. Абдуллаева [10] оценили психолого-педагогическую готовность врачей-ординаторов к медицинской деятельности.

В исследовании применены анализ научных публикаций, сравнительный анализ, обобщение, классификация, логико-аналитический анализ и синтез. Анализ публикаций позволил выделить содержательные линии психолого-педагогической подготовки врача; сравнительный анализ использован для сопоставления подходов к коммуникативной, педагогической и рефлексивной составляющим подготовки; классификация позволила сгруппировать выявленные положения по содержательным компонентам; синтез применен для построения целостной аналитической модели влияния психолого-педагогической подготовки на профессиональную компетентность.

Результаты

Психолого-педагогическая подготовка врача охватывает несколько взаимосвязанных компонентов: коммуникативный, мотивационный, когнитивный, рефлексивный, ценностно-смысловой и практико-ориентированный. В профессиональной деятельности медицинского работника педагогическое общение проявляется не в абстрактной передаче знаний, а в организации контакта с пациентом, родственниками и коллегами, где врач объясняет, убеждает, предупреждает риски, помогает осмыслить лечебные рекомендации и поддерживает поведение, направленное на сохранение здоровья. А.С. Абдуллаева и Д.А. Машаева связывают психолого-педагогическую компетентность врача со способностью планировать и реализовывать обучение пациента, оценивать результат такого взаимодействия и корректировать собственные профессиональные действия [1]. Данная трактовка позволяет рассматривать врача как специалиста, который решает клинические задачи средствами медицинского знания и одновременно использует педагогические способы влияния на поведение пациента.

Коммуникативный компонент занимает центральное место в психолого-педагогической подготовке, поскольку врачебное взаимодействие строится через речь, невербальные сигналы, эмоциональную регуляцию и способность понимать позицию другого человека. О.В. Антипина и М.И. Винокурова выделяют лингвистический, интерактивный и рецептивный блоки коммуникативной компетенции студента-медика [2]. Лингвистический блок связан с ясным построением высказывания, постановкой вопросов, интерпретацией вербальных и невербальных сигналов. Интерактивный блок отвечает за совместный поиск решений, аргументацию, согласование целей и работу с конфликтными ситуациями. Рецептивный блок охватывает эмпатию, понимание индивидуальных особенностей пациента, эмоциональную культуру и стрессоустойчивость. Для профессиональной компетентности врача такая структура имеет прикладное значение: клиническая информация становится действенной только тогда, когда пациент понимает ее смысл, принимает рекомендации и способен встроить их в повседневное поведение.

Материалы о современной системе медицинского образования показывают, что коммуникативная подготовка постепенно получает институциональное оформление в учебных планах медицинских вузов. И.О. Бугаева с соавторами описывают опыт преподавания дисциплины «Профессиональная коммуникация», где используются ситуационные задачи, диалоги-сценарии, анализ речи врачей, речевые модули и технологии развития навыков общения с разными категориями пациентов [3]. Значение таких форм состоит в том, что студент получает возможность отработать не отдельные речевые формулы, а профессиональное поведение в ситуации приема, объяснения медицинской информации, профилактической беседы или конфликта. Следовательно, психолого-педагогическая подготовка приобретает практическую направленность тогда, когда она встроена в моделирование реальных профессиональных ситуаций.

Опыт разработки образовательной модульной программы, представленный Е.Н. Копышевой, И.Е. Мишиной и А.А. Гудухиным, усиливает данный вывод. Авторы связывают развитие психолого-педагогических компетенций с последовательным модульным построением подготовки, применением стандартизированных пациентов, case-study, деловых игр, виртуальной клиники и единых чек-листов оценки [4]. Особое значение имеет выявленное расхождение между самооценкой студентов и фактическими затруднениями в общении: часть обучающихся считала себя готовой к профессиональной деятельности, хотя испытывала трудности при выборе стратегии диалога с пациентом, воспроизведении структуры беседы, построении мотивирующего разговора и сообщении тяжелых новостей [4]. Такое расхождение указывает на ограниченность декларативного освоения психолого-педагогических знаний. Компетентность формируется не через знакомство с понятиями, а через повторяемое решение коммуникативно сложных задач с обратной связью.

Подготовка врача-ординатора требует иной глубины психолого-педагогического содержания, поскольку ординатор уже включен в клиническую среду и сталкивается с ситуациями профессиональной ответственности. Т.В. Рюмина рассматривает готовность ординаторов к психолого-педагогическому виду деятельности в едином научно-образовательном и клиническом пространстве, где изучение педагогики связывается с практическими проблемами воспитания и обучения пациентов основам самосохранения и укрепления здоровья [5]. Для профессиональной компетентности такой подход означает переход от учебной модели к клинически насыщенной подготовке, при которой врач учится не отвлеченно говорить о профилактике, а выбирать педагогически обоснованный способ общения с конкретным пациентом.

Когнитивный компонент профессиональной компетентности связан с образовательной самостоятельностью врача. Т.В. Рюмина подчеркивает значение самостоятельной деятельности ординаторов, экспертного участия преподавателей и организации учебного материала в системе ординатуры [6]. Психолого-педагогическая подготовка в этой логике поддерживает способность врача осознавать собственные дефициты, самостоятельно обновлять знания, выбирать образовательные ресурсы и соотносить новое знание с клиническими задачами. Данный компонент особенно значим для медицины, где профессиональная информация быстро обновляется, а врачебная ошибка часто возникает не из-за отсутствия общей подготовки, а из-за несвоевременного пересмотра привычных профессиональных схем.

Связь психолого-педагогической подготовки со стрессоустойчивостью и адаптивностью раскрывается через исследования базовых и коммуникативных компетенций студентов медицинских специальностей. А.С. Татров, Ч.С. Кусов и А.К. Фардзинова анализируют особенности формирования таких компетенций и их влияние на динамику стрессоустойчивости и адаптивности [7]. Для подготовки врача данный вывод имеет прямое значение: коммуникативная компетентность снижает вероятность дезорганизации поведения в сложной ситуации, помогает удерживать профессиональную позицию при эмоционально напряженном контакте, поддерживает способность договариваться с пациентом и коллегами. Психолого-педагогическая подготовка в этой части работает как механизм профессиональной устойчивости, а не как отдельный гуманитарный модуль.

Т.А. Цквитария рассматривает формирование универсальных компетенций будущего врача через коммуникативные навыки, умение работать в команде, решать проблемные задачи, выстраивать бесконфликтное взаимодействие и развивать эмоциональный интеллект [8]. Эти положения позволяют уточнить место психолого-педагогической подготовки в структуре профессиональной компетентности: она соединяет клиническое мышление с социальным поведением врача. Без такой подготовки универсальные компетенции остаются формальными формулировками образовательного стандарта; при практико-ориентированной организации обучения они переходят в профессиональные действия – сбор анамнеза, разъяснение лечения, согласование ожиданий, командное обсуждение, профилактическую работу.

Т.М. Черных, И.О. Елизарова, В.И. Золоедов и Ю.А. Дешевых связывают готовность студентов медицинского вуза к профессионально-педагогическому развитию с мотивацией к личностному росту, саморазвитию и обновлению знаний [9]. Авторы подчеркивают, что компетентностный подход требует внутренне мотивированной активности обучающегося, а образовательная среда медицинского вуза влияет на профессиональное становление будущего врача [9]. В таком понимании психолого-педагогическая подготовка формирует способность врача не только выполнять заданные алгоритмы, а осмыслять собственное профессиональное движение, принимать ответственность за качество общения и развивать готовность к дальнейшему обучению.

Эмпирические данные М.А. Шаповаловой и А.С. Абдуллаевой по врачам-ординаторам показывают связь психолого-педагогической готовности с профессиональной адаптацией, ответственностью и формированием самосохранительного поведения пациентов [10]. Для анализа профессиональной компетентности врача здесь существенны две линии. Первая связана с личностными качествами специалиста: ответственность, адаптация, готовность к профессиональной нагрузке. Вторая отражает педагогическую направленность врачебной работы: врач не просто назначает лечение, а создает условия для принятия пациентом медицински обоснованного поведения. Следовательно, психолого-педагогическая подготовка усиливает результативность профессиональной компетентности через перевод клинического знания в понятное, мотивирующее и этически выверенное взаимодействие.

На основании рассмотренных источников психолого-педагогическая подготовка врача характеризуется как система, где каждый компонент выполняет определенную функцию. Коммуникативный компонент обеспечивает контакт и смысловую ясность. Когнитивный компонент поддерживает самостоятельное обновление профессиональных знаний. Рефлексивный компонент позволяет врачу оценивать собственные действия, ошибки и стиль общения. Мотивационный компонент удерживает направленность на профессиональное развитие и помощь пациенту. Практико-ориентированный компонент переводит знания в действия через кейсы, симуляции, стандартизированного пациента, учебные диалоги и оценочные чек-листы. При такой структуре профессиональная компетентность врача предстает не суммой дисциплинарных знаний, а способностью действовать в клинически, психологически и социально сложной ситуации.

Обсуждение

Сопоставление изученных работ показывает, что психолого-педагогическая подготовка получает разные научные трактовки. Одни авторы раскрывают ее через педагогическое общение врача с пациентом, другие – через коммуникативную компетентность студента-медика, третьи – через готовность ординатора к обучению пациентов и профессиональному саморазвитию. Различие подходов не разрушает единую логику проблемы. Напротив, оно показывает многослойность врачебной компетентности: клиническая деятельность требует психологического понимания человека, педагогического способа влияния на поведение и коммуникативной точности в профессиональном контакте.

Наиболее убедительной представляется позиция, согласно которой психолого-педагогическая подготовка не сводится к изучению дисциплины «Педагогика» или отдельного курса медицинской коммуникации. При такой редукции студент получает терминологический минимум, но не приобретает устойчивого профессионального действия. Материалы о модульных программах, стандартизированных пациентах, ситуационных задачах и диалогах-сценариях показывают, что результат достигается при длительной тренировке, предметной обратной связи и связи гуманитарного содержания с клиническими задачами.

В публикациях прослеживается расхождение между самооценкой обучающихся и реальным уровнем их коммуникативной готовности. Студенты часто воспринимают общение как естественный навык, не требующий специального формирования. Эмпирические данные по трудностям в конфликтных ситуациях, мотивирующей беседе и сообщении тяжелых новостей опровергают такое представление. Отсюда следует методический вывод: психолого-педагогическую подготовку нельзя оценивать только по знанию определений или удовлетворенности обучением. Более продуктивны кейсовые задания, наблюдение за действием, стандартизированные пациенты, чек-листы и анализ ошибок.

Ограничение применимости выводов связано с неоднородностью изученных источников. Часть работ носит теоретико-аналитический характер, часть опирается на локальный опыт конкретного медицинского университета или выборку ординаторов. Поэтому полученные положения не следует переносить на все медицинские образовательные организации без учета профиля подготовки, курса обучения, клинической базы, кадровых ресурсов и реальной практики оценки компетенций. Наиболее осторожного отношения требуют данные, основанные на самооценке студентов, поскольку субъективная уверенность не всегда совпадает с качеством профессионального действия.

Исследовательская лакуна связана с недостаточной разработанностью долгосрочной оценки психолого-педагогической подготовки. В опубликованных работах чаще анализируется уровень готовности обучающихся на этапе вуза или ординатуры. Менее изучен переход этих компетенций в самостоятельную врачебную практику: как выпускник применяет навыки общения через год или несколько лет работы, как психолого-педагогическая подготовка влияет на приверженность пациентов лечению, частоту конфликтов, качество профилактической работы, профессиональное выгорание и командное взаимодействие. Перспективным направлением остается построение таких критериев оценки, которые связывают образовательный результат с реальным врачебным поведением.

Заключение

Первая задача исследования состояла в определении содержательных компонентов психолого-педагогической подготовки врача. Анализ показал, что ее содержание образуют коммуникативный, когнитивный, мотивационный, рефлексивный, ценностно-смысловой и практико-ориентированный компоненты. Они связывают клинические знания врача с умением объяснять, убеждать, предупреждать конфликт, обучать пациента самосохранительному поведению и оценивать собственные профессиональные действия.

Вторая задача была направлена на характеристику механизмов влияния психолого-педагогической подготовки на профессиональную компетентность. Такое влияние проявляется через развитие медицинской коммуникации, педагогического общения, способности к мотивирующей беседе, профессиональной адаптации, стрессоустойчивости и самостоятельному обновлению знаний. Психолого-педагогическая подготовка переводит клиническое знание в практическое взаимодействие с пациентом, родственниками и коллегами.

Третья задача касалась выявления педагогических условий прикладной ценности психолого-педагогической подготовки. Наиболее результативными выступают модульное построение обучения, междисциплинарная связь гуманитарных и клинических дисциплин, работа со стандартизированными пациентами, ситуационные задачи, деловые игры, анализ диалогов, единые чек-листы и регулярная обратная связь. При таких условиях психолого-педагогическая подготовка формирует устойчивые профессиональные действия, а не ограничивается усвоением теоретических сведений.

Литература

1. Абдуллаева А.С., Машаева Д.А. Трудности профессионального педагогического общения в профессиональной деятельности медицинского работника // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. – № 6. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/23PDMN624.pdf (дата обращения: 08.05.2026).

2. Антипина О.В., Винокурова М.И. Коммуникативная компетенция студента-медика: постановка проблемы // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т. 13. – № 6. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/84PDMN625.pdf (дата обращения: 08.05.2026).

3. Бугаева И.О., Клоктунова Н.А., Барсукова М.И., Ремпель Е.А., Кузьмин А.М. Современная система медицинского образования: тенденции развития и перспективы успеха // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 1. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=33260 (дата обращения: 06.05.2026).

4. Копышева Е.Н., Мишина И.Е., Гудухин А.А. Психолого-педагогическая компетентность будущих врачей: опыт разработки образовательной модульной программы // Современные проблемы науки и образования. – 2025. – № 1. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=33942 (дата обращения: 07.05.2026).

5. Рюмина Т.В. Особенности и условия формирования готовности врачей к психолого-педагогическому виду деятельности в едином научно-образовательном и клиническом пространстве ординатуры // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 3. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/41PDMN322.pdf (дата обращения: 05.05.2026).

6. Рюмина Т.В. Образовательная самостоятельность врачей-ординаторов как фактор развития когнитивного компонента профессиональной компетентности // Мир науки. Педагогика и психология. –

2023. – Т. 11. – № 5. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/47PDMN523.pdf (дата обращения: 07.05.2026).

7. Татров А.С., Кусов Ч.С., Фардзинова А.К. Сравнительный анализ формирования особенностей базовых и коммуникативных компетенций в структуре личности студентов медицинских специальностей и их влияние на динамику стрессоустойчивости и адаптивности // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 4. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=33596 (дата обращения: 06.05.2026). – DOI: 10.17513/spno.33596.

8. Цквитария Т.А. Формирование универсальных компетенций будущего врача как современная педагогическая задача // Современные проблемы науки и образования. – 2025. – № 3. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=34145 (дата обращения: 07.05.2026). – DOI: 10.17513/spno.34145.

9. Черных Т.М., Елизарова И.О., Золоедов В.И., Дешевых Ю.А. Оценка готовности к профессионально-педагогическому развитию у студентов медицинского вуза // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. – 2022. – № 87. – С. 29–33. – DOI: 10.18499/1990-472X-2022-0-87-29-33.

10. Шаповалова М.А., Абдуллаева А.С. Оценка психолого-педагогической готовности врачей-ординаторов к медицинской деятельности // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. – № 1. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/67PSMN124.pdf (дата обращения: 08.05.2026).

The role of psychological and pedagogical training in developing physicians' professional competence

Alekseev M.V.

Russian University of Medicine

This article examines the importance of psychological and pedagogical training in developing physicians' professional competence in the context of modern medical education, a focus on patient-centered interaction, the development of communication skills, reflection, and a willingness to teach patients. This topic is relevant because modern medical practice requires specialists to possess clinical knowledge, the ability to engage in dialogue with patients, explain medical information, support treatment adherence, prevent conflicts, and build professional communication within a team. The scientific novelty of this article lies in its analytical presentation of psychological and pedagogical training as a link between the clinical, communicative, preventive, and reflective aspects of physicians' professional competence. The aim of the study is to uncover the influence of psychological and pedagogical training on physicians' professional development. The article utilizes an analysis of scientific publications, generalization, classification, and logical-analytical synthesis. A review of Russian-language publications from the past five years on medical education, pedagogical communication, communicative competence, and resident training was conducted. The practical utility of the results lies in the clarification of areas for improving the training of medical students and residents.

Keywords: psychological and pedagogical training, physician professional competence, medical education, communicative competence, pedagogical communication, patient-centered interaction, residency, reflection, professional adaptation, medical communication.

References

1. Abdullaeva A.S., Mashaeva D.A. Difficulties of Professional Pedagogical Communication in the Professional Activities of a Medical Worker // World of Science. Pedagogy and Psychology. - 2024. - Vol. 12. - No. 6. - URL: https://mir-nauki.com/PDF/23PDMN624.pdf (date of access: 08.05.2026).
2. Antipina O.V., Vinokurova M.I. Communicative Competence of a Medical Student: Problem Statement // World of Science. Pedagogy and Psychology. - 2025. - Vol. 13. - No. 6. - URL: https://mir-nauki.com/PDF/84PDMN625.pdf (date of access: 08.05.2026).
3. Bugaeva I.O., Kloktunova N.A., Barsukova M.I., Rempel E.A., Kuzmin A.M. The Modern System of Medical Education: Development Trends and Prospects for Success // Modern Problems of Science and Education. - 2024. - No. 1. - URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=33260 (date of access: 06.05.2026).
4. Kopysheva E.N., Mishina I.E., Gudukhin A.A. Psychological and Pedagogical Competence of Future Doctors: Experience of Developing an Educational Modular Program // Modern Problems of Science and Education. - 2025. - No. 1. - URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=33942 (date of access: 07.05.2026).
5. Ryumina T.V. Features and conditions for developing physicians' readiness for psychological and pedagogical activities in a unified scientific, educational, and clinical space of residency // World of Science. Pedagogy and Psychology. - 2022. - Vol. 10. - No. 3. - URL: https://mir-nauki.com/PDF/41PDMN322.pdf (date of access: 05.05.2026).
6. Ryumina T.V. Educational independence of medical residents as a factor in the development of the cognitive component of professional competence // World of Science. Pedagogy and Psychology. - 2023. - Vol. 11. - No. 5. - URL: https://mir-nauki.com/PDF/47PDMN523.pdf (date of access: 07.05.2026).
7. Tatrov A.S., Kusov Ch.S., Fardzinova A.K. Comparative Analysis of the Formation of Basic and Communicative Competencies in the Personality Structure of Medical Students and Their Impact on the Dynamics of Stress Resistance and Adaptability // Modern Problems of Science and Education. - 2024. - No. 4. - URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=33596 (accessed: 06.05.2026). - DOI: 10.17513/spno.33596.
8. Tskvitaria T.A. Formation of Universal Competencies of Future Doctors as a Modern Pedagogical Task // Modern Problems of Science and Education. - 2025. - No. 3. - URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=34145 (accessed: 07.05.2026). - DOI: 10.17513/spno.34145.
9. Chernykh T.M., Elizarova I.O., Zoloedov V.I., Deshevykh Yu.A. Assessment of readiness for professional and pedagogical development of medical students // Scientific and Medical Bulletin of the Central Black Earth Region. - 2022. - No. 87. - Pp. 29-33. - DOI: 10.18499/1990-472X-2022-0-87-29-33.
10. Shapovalova M.A., Abdullaeva A.S. Assessment of psychological and pedagogical readiness of medical residents for medical practice // World of Science. Pedagogy and Psychology. – 2024. – V. 12. – No. 1. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/67PSMN124.pdf (date of access: 08.05.2026).

Специфика преподавания педагогики и психологии в медицинском вузе: цели, задачи, содержание

Алексеев Михаил Владимирович
кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Российский университет медицины, alekseev_mv@msmsu.ru

Предмет статьи – специфика преподавания педагогики и психологии в медицинском вузе, раскрытая через цели, задачи и содержание психолого-педагогической подготовки будущего врача. Актуальность темы связана с усложнением профессиональной деятельности врача, где клинические знания требуют сопряжения с коммуникативной культурой, педагогическим воздействием, саморегуляцией, работой с пациентом и взаимодействием в медицинской команде. Научная новизна состоит в аналитическом обосновании преподавания педагогики и психологии как связующего звена между гуманитарным, клиническим и профессионально-коммуникативным блоками медицинского образования. Цель статьи – определить содержательные и методические ориентиры преподавания данной дисциплины в медицинском вузе. Применены анализ научных публикаций, сравнительное сопоставление, классификация, обобщение и логико-аналитический синтез. Источниковую базу составили русскоязычные научные публикации 2022–2025 гг., посвященные психолого-педагогической подготовке, медицинскому образованию, смешанному обучению, клиническому мышлению, универсальным компетенциям и образовательным технологиям. Практическая полезность результатов связана с уточнением структуры курса для программ специалитета, ординатуры и послевузовской подготовки.

Ключевые слова: педагогика в медицине, психология в медицинском вузе, психолого-педагогическая подготовка, будущий врач, клиническое мышление, коммуникативная компетентность, универсальные компетенции, медицинское образование, смешанное обучение.

Введение

Современная подготовка врача опирается на сочетание клинической, естественно-научной, коммуникативной и гуманитарной составляющих. Медицинская деятельность связана с диагностикой, лечением, профилактикой, сопровождением пациента, разъяснением медицинской информации, участием в междисциплинарной команде и педагогическим воздействием на поведение человека в сфере здоровья. По этой причине преподавание педагогики и психологии в медицинском вузе выходит за пределы общеобразовательного блока и приобретает профессионально-прикладное значение.

Актуальность исследования определяется потребностью медицинского образования в дисциплинах, которые формируют у обучающихся понимание личности пациента, механизмов общения, обучения, воспитания, самоорганизации, конфликта, командного взаимодействия и профессионального становления. Будущий врач работает с человеком в ситуации болезни, тревоги, неопределенности и информационной перегрузки. При отсутствии психолого-педагогической подготовки клинические знания остаются недостаточно связанными с реальной практикой объяснения диагноза, обсуждения лечения, профилактического консультирования и поддержания приверженности пациента медицинским рекомендациям.

Цель исследования – раскрыть специфику преподавания педагогики и психологии в медицинском вузе через анализ целей, задач, содержания и методических решений дисциплины.

Задачи исследования:

1. Определить профессионально-прикладное назначение педагогики и психологии в подготовке врача.
2. Выделить основные содержательные блоки дисциплины с учетом медицинского профиля обучения.
3. Охарактеризовать методические подходы, обеспечивающие связь психолого-педагогической подготовки с клинической и коммуникативной практикой.

Научная новизна исследования заключается в системном рассмотрении педагогики и психологии как дисциплины, которая соединяет формирование универсальных компетенций, клинического мышления, коммуникативной готовности и способности врача к образовательной работе с пациентом. Такой подход позволяет рассматривать содержание курса не как набор общих тем, а как профессионально ориентированную модель подготовки к медицинской деятельности.

Материалы и методы

Материал статьи составили русскоязычные научные публикации последних лет, раскрывающие педагогические, психологические и методические основания медицинского образования. И.О. Бугаева, Н.А. Клоктунова, М.И. Барсукова, Е.А. Рempель, А.М. Кузьмин [1] исследовали современную систему медицинского образования, практикоориентированную модель подготовки, развитие гибких навыков и значение профессиональной коммуникации. Н.М. Гафурова [2] обосновала психолого-педагогический подход к преподаванию социально-гуманитарных дисциплин в медицинских вузах. Т.Б. Зотова, В.В. Лобажевич, Б.В. Морозов [3] описали методическое сопровождение дисциплины «Психология и педагогика» в подготовке специалистов здравоохранения. И.А. Крутий, Н.В. Шестак [4] рассмотрели смешанное обучение педагогике и психологии в высшей школе для аспирантов-медиков. С.В. Пальянов, Н.А. Гетман, О.В. Корпачева, А.П. Торопов, Н.И. Таран [5] раскрыли обучение клиническому мышлению через ситуационные задачи. Т.В. Сердюкова, Б.Н. Левитан [6] проанализировали внедрение инновационных технологий в преподавание терапии в медицинском университете. П.В. Ткаченко, Н.И. Белоусова, Е.В. Петрова [7] охарактеризовали деятельностный подход к обучению студентов медицинского вуза. В.А. Худик [8] исследовал особенности преподавания курса «Педагогика» для врачей-ординаторов, а в другой работе [9] представил проектирование дисциплины «Психология и педаго-

гика» для обучающихся медицинского вуза. Т.А. Цквитария [10] рассмотрела формирование универсальных компетенций будущего врача как педагогическую задачу современного медицинского образования.

Методы исследования: анализ научных публикаций применен для выявления проблемного поля; сравнительный анализ – для сопоставления подходов к содержанию дисциплины; классификация – для выделения целевых, содержательных и методических блоков; обобщение – для сведения разрозненных положений в единую модель; логико-аналитический синтез – для формулирования выводов о специфике преподавания педагогики и психологии в медицинском вузе.

Результаты

Специфика преподавания педагогики и психологии в медицинском вузе определяется профессиональной направленностью дисциплины. Ее содержание связано не с абстрактным изучением педагогических и психологических категорий, а с подготовкой будущего врача к работе с человеком, группой, медицинской командой и образовательной средой. В системе медицинского образования особое место занимают практикоориентированная подготовка, непрерывное профессиональное развитие, формирование гибких навыков и профессиональной коммуникации [1]. В этой логике педагогика и психология приобретают прикладную функцию: они помогают студенту понять, каким образом медицинское знание передается пациенту, как строится взаимодействие при диагностике и лечении, какие психологические факторы влияют на доверие, приверженность терапии, конфликтность и эмоциональное состояние участника лечебного процесса.

Первая цель преподавания дисциплины состоит в формировании у будущего врача психолого-педагогического видения профессиональной ситуации. Врач сталкивается не с «носителем диагноза», а с человеком, чье поведение зависит от возраста, уровня образования, тревожности, личного опыта болезни, семейной среды и способности понимать медицинскую информацию. Социально-гуманитарные дисциплины, согласно позиции Н.М. Гафуровой, способствуют развитию коммуникативных навыков, толерантного отношения и критического мышления у студентов-медиков [2]. Для педагогики и психологии это означает ориентацию курса на разбор реальных коммуникативных и этических затруднений, а не на механическое воспроизведение теории.

Вторая цель связана с развитием способности врача к образовательной работе. Пациента требуется научить распознавать риски, соблюдать режим лечения, понимать смысл профилактических мероприятий, выполнять рекомендации, ориентироваться в ограничениях и последствиях выбора. Такая деятельность имеет педагогическую природу, поскольку врач фактически организует процесс усвоения пациентом значимой информации о здоровье. В ординатуре педагогическая подготовка приобретает еще более выраженный профиль: врач-ординатор осваивает не только клиническую специальность, но и формы объяснения, наставничества, обучения младших коллег, санитарно-просветительной работы [8].

Третья цель затрагивает развитие профессиональной саморегуляции. Медицинская профессия связана с эмоциональной нагрузкой, высокой ответственностью, плотным графиком, напряженным общением и риском конфликтов. Психология в структуре подготовки врача раскрывает механизмы стресса, эмоционального реагирования, мотивации, групповой динамики, межличностного восприятия и поведения в трудной ситуации. Педагогика дополняет этот блок представлением о целеполагании, организации деятельности, способах обучения, воспитательном воздействии и оценке результатов. В совокупности они формируют основу для осмысленного профессионального поведения.

Задачи преподавания педагогики и психологии в медицинском вузе целесообразно распределить на три группы. Первая группа – когнитивные задачи: освоение понятий личности, деятельности, общения, группы, обучения, воспитания, педагогического процесса, конфликта, мотивации, возрастного развития и профессионального становления. Вторая группа – операциональные задачи: развитие навыков анализа ситуаций общения, подготовки учебного фрагмента, ведения дискуссии, разрешения конфликта, объяснения сложной информации доступным языком, организации самостоятельной работы. Третья группа – ценностно-регулятивные задачи: формирование ответственности за качество общения, уважения к пациенту, готовности к сотрудничеству, критического отношения к собственному стилю взаимодействия.

Работа Т.Б. Зотовой, В.В. Лобажевича и Б.В. Морозова показывает, что учебно-методическое сопровождение дисциплины «Психология и педагогика» в медицинском вузе строится вокруг компетенций, индикаторов их освоения, методических указаний, практических заданий, подготовки к тестовой проверке, тем лекций и практических занятий [3]. Такой подход позволяет связать содержание курса с результатами обучения. Для статьи существенна сама логика построения: дисциплина раскрывается через знания, умения и навыки, нужные будущему врачу в профессиональной коммуникации, командной работе, публичном выступлении, дискуссии, самоанализе и организации самостоятельной учебной деятельности.

Содержательная структура курса должна иметь несколько взаимосвязанных блоков. Первый блок – основы общей и социальной психологии: личность, темперамент, характер, эмоции, мотивация, межличностное восприятие, группа, лидерство, конфликт. Второй блок – психология развития и возрастные особенности пациента: ребенок, подросток, взрослый, пожилой человек, семья как среда поддержки или сопротивления лечению. Третий блок – основы педагогики: обучение, воспитание, педагогическая цель, методы, средства, формы занятий, педагогическое взаимодействие. Четвертый блок – медицинская коммуникация: врачебная беседа, объяснение диагноза, информированное согласие, профилактическое консультирование, работа с тревожным и конфликтным пациентом. Пятый блок – профессиональное развитие врача: самообразование, рефлексия, командное взаимодействие, наставничество, готовность к непрерывному обучению.

Проектирование дисциплины «Психология и педагогика» для медицинского вуза, по В.А. Худику, требует учета места курса в профессиональной подготовке и связи с будущей деятельностью в системе здравоохранения [9]. Отсюда следует, что содержание курса нельзя ограничивать общепедагогическими определениями. Каждая тема нуждается в медицинской привязке: конфликт рассматривается через ситуацию приема пациента, мотивация – через приверженность лечению и учебную мотивацию студента, педагогическое воздействие – через санитарное просвещение, возрастная психология – через общение с пациентами разных возрастных групп.

Особую методическую ценность имеют ситуационные задачи. С.В. Пальянов и соавторы показали продуктивность профессионально ориентированных ситуационных задач для формирования клинического мышления у студентов медицинского вуза [5]. Хотя их работа относится к патофизиологии, методический принцип применим к педагогике и психологии. Для данной дисциплины ситуационная задача способна моделировать беседу с пациентом, конфликт в отделении, объяснение режима лечения, отказ от медицинского вмешательства, эмоциональную реакцию родственника, трудности командного взаимодействия. В такой форме студент учится связывать психологическое понятие с действием.

Деятельностный подход усиливает прикладную направленность курса. П.В. Ткаченко, Н.И. Белоусова и Е.В. Петрова рассматривают его применительно к обучению студентов медицинского вуза на кафедре нормальной физиологии [7]. Для педагогики и психологии данный подход означает переход от сообщения теоретической информации к действиям обучающегося: анализировать, объяснять, аргументировать, задавать вопросы, выбирать стратегию общения, проектировать фрагмент занятия, оценивать собственное поведение. Учебный результат выражается не только в знании терминов, но и в способности использовать их при решении профессиональной задачи.

Инновационные образовательные технологии раскрывают дополнительные ресурсы преподавания. Т.В. Сердюкова и Б.Н. Левитан связывают развитие медицинского образования с проблемным обучением, междисциплинарностью, дистанционными и симуляционными технологиями [6]. В дисциплине «Психология и педагогика» такие решения оправданы при разборе коммуникативных сценариев, моделировании врачебной беседы, подготовке видеозаданий, анализе фрагментов общения, организации малых групп и электронного сопровождения самостоятельной работы. При этом цифровая среда не заменяет живое педагогическое взаимодействие, а расширяет возможности

предварительной подготовки, самопроверки и последующей рефлексии.

Смешанное обучение, описанное И.А. Крутий и Н.В. Шестак в преподавании педагогики и психологии для аспирантов-медиков, подтверждает продуктивность сочетания очных форм, электронных ресурсов и самостоятельной работы [4]. Для медицинского вуза такая модель особенно оправдана из-за высокой учебной нагрузки и потребности в гибкой организации обучения. Теоретические материалы, тесты, инструкции и кейсы рационально выносить в электронную среду, а очные занятия направлять на дискуссию, анализ ситуаций, тренировку коммуникативных действий и оценку решений. Баланс дистанционного и аудиторного компонентов снижает риск формального освоения дисциплины.

Важным содержательным ориентиром выступают универсальные компетенции будущего врача. Т.А. Цквитария связывает их с коммуникативной компетентностью, командной работой, организацией деятельности, проектным мышлением, решением профессиональных задач и бесконфликтным взаимодействием с пациентами и коллегами [10]. Педагогика и психология дают для формирования этих компетенций наиболее подходящий материал: они соединяют знания о человеке, общении, обучении, конфликте и саморегуляции с практическими формами отработки поведения.

Сопоставление источников позволяет выделить интегративную модель преподавания дисциплины. Ее ядро образуют профессионально-прикладная цель, компетентностная структура содержания, деятельностные методы, ситуационные задачи, смешанное обучение и связь с клиническими дисциплинами [1; 3; 9; 10]. Такая модель устраняет разрыв между гуманитарным курсом и медицинской практикой. Студент видит, зачем изучает психологию общения, педагогическое воздействие, возрастные особенности и конфликтологию, поскольку каждая тема получает выход к профессиональной ситуации врача.

Вторая линия интеграции связана с методами обучения. Ситуационные задачи, симуляционные элементы, проблемное обучение, деятельностные задания и электронное сопровождение формируют учебную среду, где теория сразу проверяется на практическую применимость [4–7]. Для педагогики и психологии такое построение особенно значимо, поскольку дисциплина оценивается студентами как полезная только при наличии явной связи с будущей врачебной деятельностью. Если связь отсутствует, курс воспринимается как второстепенный гуманитарный блок.

Следовательно, содержание преподавания педагогики и психологии в медицинском вузе должно строиться по принципу профессиональной адресности. Темы курса требуют отбора по их связи с деятельностью врача: общение с пациентом, обучение пациента, профилактическая работа, командное взаимодействие, управление конфликтом, саморегуляция, клиническое рассуждение, наставничество, непрерывное образование. При таком построении дисциплина становится средством формирования не только гуманитарной культуры, но и профессиональной зрелости будущего врача.

Обсуждение

Полученные положения позволяют рассматривать преподавание педагогики и психологии в медицинском вузе как самостоятельное направление профессиональной подготовки, а не как вспомогательный общеобразовательный курс. Содержательная сложность дисциплины связана с ее пограничным положением: она опирается на психологию личности, социальную психологию, педагогику, медицинскую коммуникацию, этику, организацию учебной деятельности и клиническую практику. Отсюда возникает методическая проблема отбора материала. Чрезмерное расширение теоретического блока приводит к перегрузке курса, чрезмерное сокращение – к утрате научной основы.

Сопоставление подходов показывает различие исследовательских акцентов. Одни авторы выдвигают на первый план систему медицинского образования и потребность в гибких навыках, другие сосредоточены на методическом сопровождении конкретной дисциплины, третьи анализируют деятельностные, смешанные или ситуационные методы обучения. Эти подходы не противоречат друг другу, но дают разные уровни рассмотрения. Первый уровень задает стратегию подготовки врача, второй – структуру курса, третий – педагогическую технологию занятия. Для полноценной модели преподавания требуется согласование всех трех уровней.

Наиболее убедительным выглядит подход, где содержание дисциплины связывается с профессиональными действиями врача. Если тема «конфликт» преподается как общая теория конфликтологии, студент усваивает терминологию без устойчивой связи с медицинской практикой. Если та же тема раскрывается через спор о назначенном лечении, напряженную коммуникацию с родственниками пациента, несогласие внутри команды или жалобу на качество помощи, учебный материал приобретает профессиональный смысл. Аналогичная логика применима к темам мотивации, возрастного развития, групповой динамики, педагогического воздействия и саморегуляции.

Ограничение аналитических выводов связано с характером источниковой базы. В отобранных публикациях представлены теоретические обоснования, методические описания, отдельные модели и опыт образовательных практик. Экспериментальная проверка эффективности преподавания педагогики и психологии как целостного курса в медицинском вузе освещена менее полно. Недостаточно данных о сравнении разных моделей курса, об устойчивости сформированных коммуникативных навыков, о переносе психолого-педагогических знаний в клиническую практику и о восприятии дисциплины студентами разных курсов.

Исследовательская лакуна просматривается в оценке результатов. Для клинических дисциплин существуют более понятные показатели освоения: правильность диагностики, владение мануальными навыками, точность клинического рассуждения. Для педагогики и психологии оценивание сложнее, поскольку результат проявляется в качестве общения, способности объяснять, предупреждать конфликт, рефлексировать, работать с тревожностью пациента и организовывать собственное обучение. Следовательно, тестовая проверка знаний не охватывает всей структуры результата. Нужны кейсы, ролевые задания, анализ видеофрагментов, самооценка, экспертная оценка и письменная рефлексия.

Методические ограничения смешанного и цифрового обучения требуют отдельного учета. Электронные курсы удобны для теоретической подготовки, хранения материалов, тестирования и самостоятельной работы. При этом психологическая и педагогическая составляющая врачебной деятельности формируется через общение, наблюдение, обратную связь и обсуждение поведения. Поэтому дистанционный компонент дает наибольший эффект при сочетании с очными занятиями, где обучающиеся тренируют речь, аргументацию, эмоциональную саморегуляцию и реакцию на нестандартное поведение собеседника.

Для дальнейшей разработки темы перспективны исследования, сравнивающие разные варианты преподавания дисциплины: традиционный лекционно-семинарский курс, курс с кейсами, смешанную модель, симуляционные занятия, междисциплинарные модули с клиническими кафедрами. Особое значение имеет проверка того, какие темы студенты считают практически применимыми, какие вызывают трудности, какие формы заданий помогают переносить психолого-педагогические знания в медицинскую коммуникацию. Без таких данных курс рискует сохранять нормативно правильную, но недостаточно доказанную структуру.

Заключение

Установлено, что профессионально-прикладное назначение педагогики и психологии в подготовке врача связано с формированием способности понимать пациента, выстраивать медицинскую коммуникацию, обучать человека поведению в сфере здоровья, работать в команде, предупреждать конфликт и регулировать собственную профессиональную деятельность. Дисциплина приобретает практический смысл при прямой связи с врачебными ситуациями.

Выделены основные содержательные блоки курса: основы психологии личности и общения, возрастные особенности пациента, социальная психология группы и конфликта, основы педагогики, медицинская коммуникация, педагогическое воздействие на пациента, самоорганизация и профессиональное развитие врача. Такая структура позволяет соединить гуманитарное знание с задачами медицинской практики.

Определены методические подходы, обеспечивающие связь дисциплины с клинической и коммуникативной подготовкой: ситуационные задачи, деятельностное обучение, смешанная модель, дискуссии,

анализ профессиональных кейсов, элементы симуляции, электронное сопровождение самостоятельной работы и рефлексивные задания. Эти подходы переводят курс из плоскости общего теоретического изложения в плоскость профессионально ориентированного обучения.

Литература

1. Бугаева И.О., Клоктунова Н.А., Барсукова М.И., Рempель Е.А., Кузьмин А.М. Современная система медицинского образования: тенденции развития и перспективы успеха // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 1. DOI: 10.17513/spno.33260.
2. Гафурова Н.М. Психолого-педагогический подход к преподаванию социальных и гуманитарных наук в медицинских вузах // Colloquium-journal. 2022. № 2 (125). С. 35–39.
3. Зотова Т.Б., Лобажевич В.В., Морозов Б.В. Методическое сопровождение учебной дисциплины «Психология и педагогика» в системе подготовки специалистов здравоохранения // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. 2023. № 4 (8). С. 43–57.
4. Крутий И.А., Шестак Н.В. Смешанное обучение в преподавании педагогики и психологии в высшей школе для аспирантов-медиков // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2024. Т. 15, № 3 (55). С. 38–53. DOI: 10.33029/2220-8453-2024-15-3-38-53.
5. Пальянов С.В., Гетман Н.А., Корпачева О.В., Торопов А.П., Таран Н.И. Формирование клинического мышления обучающихся патофизиологии (базовый курс) с помощью ситуационных задач // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 4. DOI: 10.17513/spno.32907.
6. Сердюкова Т.В., Левитан Б.Н. Внедрение инновационных технологий в процесс преподавания терапии в медицинском университете // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 4. DOI: 10.17513/spno.32829.
7. Ткаченко П.В., Белоусова Н.И., Петрова Е.В. Деятельностный подход к обучению студентов медицинского вуза на кафедре нормальной физиологии // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2023. Т. 12, № 1 (42). С. 139–142. DOI: 10.57145/27128474_2023_12_01_28.
8. Худик В.А. Особенности преподавания курса «Педагогика» для врачей-ординаторов медицинского вуза // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. 2024. № 4 (12). С. 25–30.
9. Худик В.А. Проектирование учебной дисциплины «Психология и педагогика» для обучающихся медицинского вуза // Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. 2024. № 1 (9). С. 45–50.
10. Цквитария Т.А. Формирование универсальных компетенций будущего врача как современная педагогическая задача // Современные проблемы науки и образования. 2025. № 3. DOI: 10.17513/spno.34145.

Specificity of teaching pedagogy and psychology in medical school: goals, objectives, and content

Alekseev M.V.

Russian University of Medicine

This article examines the specifics of teaching pedagogy and psychology in medical schools, as revealed through the goals, objectives, and content of the psychological and pedagogical training of future physicians. The relevance of this topic is due to the increasing complexity of physicians' professional activities, where clinical knowledge requires integration with communication skills, pedagogical influence, self-regulation, patient interaction, and interaction within a medical team. The scientific novelty lies in the analytical justification for teaching pedagogy and psychology as a link between the humanities, clinical, and professional communication components of medical education. The purpose of the article is to define the substantive and methodological guidelines for teaching this discipline in medical schools. The article utilizes an analysis of scientific publications, comparative comparison, classification, generalization, and logical-analytical synthesis. The source database consists of Russian-language scientific publications published between 2022 and 2025 on psychological and pedagogical training, medical education, blended learning, clinical reasoning, universal competencies, and educational technologies. The practical utility of the results lies in refining the course structure for specialist, residency, and postgraduate programs.

Keywords: medical pedagogy, psychology in medical schools, psychological and pedagogical training, future physicians, clinical reasoning, communicative competence, universal competencies, medical education, blended learning.

References

1. Bugaeva I.O., Kloktunova N.A., Barsukova M.I., Rempel E.A., Kuzmin A.M. The Modern System of Medical Education: Development Trends and Prospects for Success // Modern Problems of Science and Education. 2024. No. 1. DOI: 10.17513/spno.33260.
2. Gafurova N.M. A Psychological and Pedagogical Approach to Teaching Social Sciences and Humanities in Medical Universities // Colloquium-journal. 2022. No. 2 (125). pp. 35–39.
3. Zotova T.B., Lobazhevich V.V., Morozov B.V. Methodological Support for the Academic Discipline "Psychology and Pedagogy" in the System of Training Healthcare Specialists // Bulletin of the St. Petersburg Research Institute of Pedagogy and Psychology of Higher Education. 2023. No. 4 (8). pp. 43–57.
4. Krutiy I.A., Shestak N.V. Blended Learning in Teaching Pedagogy and Psychology in Higher Education for Medical Postgraduates // Medical Education and Professional Development. 2024. Vol. 15, No. 3 (55). pp. 38–53. DOI: 10.33029/2220-8453-2024-15-3-38-53.
5. Palyanov S.V., Getman N.A., Korpacheva O.V., Toropov A.P., Taran N.I. Formation of Clinical Thinking of Pathophysiology Students (Basic Course) Using Situational Tasks // Modern Problems of Science and Education. 2023. No. 4. DOI: 10.17513/spno.32907.
6. Serdyukova T.V., Levitan B.N. Implementation of Innovative Technologies in the Process of Teaching Therapy at a Medical University // Modern Problems of Science and Education. 2023. No. 4. DOI: 10.17513/spno.32829.
7. Tkachenko P.V., Belousova N.I., Petrova E.V. Activity-Based Approach to Teaching Medical Students at the Department of Normal Physiology // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2023. Vol. 12, No. 1 (42). pp. 139–142. DOI: 10.57145/27128474_2023_12_01_28.
8. Khudik V.A. Features of Teaching the Course "Pedagogy" for Resident Physicians of a Medical University // Bulletin of the St. Petersburg Research Institute of Pedagogy and Psychology of Higher Education. 2024. No. 4 (12). pp. 25–30.
9. Khudik V.A. Designing the Academic Discipline "Psychology and Pedagogy" for Medical University Students // Bulletin of the St. Petersburg Research Institute of Pedagogy and Psychology of Higher Education. 2024. No. 1 (9). pp. 45–50.
10. Tskvitaria T.A. Formation of Universal Competencies of Future Physicians as a Modern Pedagogical Task // Modern Problems of Science and Education. 2025. No. 3. DOI: 10.17513/spno.34145.

Модель развития профессиональной компетентности будущих учителей начального образования на основе искусственного интеллекта

Артикова Наргиз Шухратовна
преподаватель кафедры теории и практики дошкольного и начального образования, Чирчикский государственный педагогический университет, e-mail: nargizartikova1982@gmail.com

В данной статье предлагается модель развития профессиональной компетентности будущих учителей начального образования на основе искусственного интеллекта (ИИ). Исследование, исходя из насущных потребностей образования XXI века, обосновывает необходимость подготовки учителей к эффективному использованию цифровых технологий, в частности средств ИИ. В статье всесторонне проанализированы возможности ИИ в образовании, его роль в проектировании учебно-методической деятельности, организации образовательного процесса и оценивании. В частности, разработана интегрированная модель, адаптирующая фреймворк TPACK и концепции «Five Big Ideas of AI» к условиям системы образования Узбекистана. Данная модель направлена на систематическое развитие у будущих учителей теоретической грамотности в области ИИ, а также педагогических и технологических компетенций. Предложенные критерии оценивания позволяют объективно определить уровень компетентности. Исследование вносит важный вклад в углубление интеграции ИИ в начальное образование и повышение цифровой компетентности учителей.

Ключевые слова: искусственный интеллект, профессиональная компетентность, будущий учитель начального образования, модель TPACK, педагогические технологии.

С начала XXI века информационно-коммуникационные технологии развивались чрезвычайно быстрыми темпами, и этот процесс оказал значительное влияние также на систему образования. В последние годы, в частности, проникновение технологий искусственного интеллекта диктует необходимость нового подхода к процессу обучения [1]. В современной образовательной практике значимость подобных средств неуклонно возрастает, поскольку они позволяют совершенствовать учебный процесс, автоматизировать повторяющиеся действия и повышать эффективность образовательного процесса. Авторы [2] показывают, что применение искусственного интеллекта в образовании растёт из года в год экспоненциальными темпами, а его основными направлениями являются поддержка обучающихся, персонализация образовательного контента и обеспечение профессионального развития учителей.

Кроме того, средства искусственного интеллекта помогают учителю индивидуализировать образовательный процесс, разрабатывать задания, соответствующие уровню знаний и потребностям учащихся, а также способствуют развитию его профессиональной компетентности [3]. Однако на практике существуют и определённые проблемы. В частности, недостаточная сформированность у педагогов навыков использования средств искусственного интеллекта в методических целях, нехватка педагогических ресурсов на узбекском языке, риски, связанные с академической честностью, а также отсутствие методических рекомендаций по применению искусственного интеллекта требуют разработки научно-педагогических подходов в данном направлении. Именно этим обосновывается актуальность данной работы.

Возможности средств искусственного интеллекта по содержанию можно разделить на три группы. Первая группа связана с проектированием учебно-методической деятельности и включает разработку конспектов уроков, учебных материалов и различных визуальных ресурсов. Вторая группа охватывает возможности организации образовательного процесса и оценивания. Сюда относится составление тестовых заданий, подготовка заданий, соответствующих уровню знаний учащихся, и определение учебных результатов. Третья группа представляет собой возможности профессиональной рефлексии и саморазвития, в рамках которых будущий учитель анализирует свою деятельность, выявляет недостатки и определяет пути их устранения.

Ниже подробно освещены возможности средств искусственного интеллекта в развитии профессиональной компетентности будущих учителей начального образования.

При раскрытии профессиональной компетентности будущих учителей компетентность трактуется не только как теоретические знания, но и как совокупность практических умений и личностных качеств [4]. Подчёркивается, что педагог в процессе профессиональной деятельности должен уметь применять свои знания на практике, мыслить самостоятельно и принимать решения, соответствующие возникающим ситуациям. Наряду с этим отмечается необходимость постоянной работы учителя над собой и стремления к профессиональному развитию. Данный подход служит важной теоретической основой для понимания профессиональной компетентности будущих учителей начального образования в области искусственного интеллекта и определения её структурных компонентов, поскольку эффективное использование средств искусственного интеллекта требует от учителя осознанного выбора современных технологий, критической оценки их результатов и постоянного совершенствования своей профессиональной деятельности.

При изучении вопроса развития профессиональной компетентности будущих учителей начального образования в области искусственного интеллекта важное значение имеет определение структурных компонентов данной компетентности.

По мнению исследователей, мотивационный компонент педагогической профессиональной компетентности выражается в позитивном отношении учителя к профессии, стремлении к новизне и постоянном

желании саморазвития [5]. Опыт работы со средствами искусственного интеллекта пробуждает у студентов – будущих учителей интерес и чувство удовлетворения от использования технологий. Позитивное восприятие учащимися учебных материалов, созданных на основе искусственного интеллекта, повышает мотивацию учителей к педагогическим инновациям [6]. Улучшение качества учебных материалов, созданных с помощью искусственного интеллекта, повышает уверенность будущего учителя в своих профессиональных возможностях и усиливает его стремление к профессиональному росту.

Проведённый анализ показал, что средства искусственного интеллекта обладают большими возможностями в развитии профессиональной компетентности будущих учителей начального образования. Они повышают интерес студентов – будущих учителей к профессиональной деятельности, расширяют их знания о возможностях и ограничениях искусственного интеллекта, формируют практические навыки разработки конспектов уроков и учебных материалов, помогают анализировать и совершенствовать собственную работу, а также поддерживают педагогическое творчество.

Данные пять основных идей, определённые Туретцки и др. [7] угими, обусловливают необходимость формирования теоретической грамотности будущего учителя начального образования в области ИИ на основе следующих принципов: восприятие (Perception): компьютеры «видят», «слышат» и обрабатывают данные об окружающем мире через сенсоры (камеру, микрофон). Учитель должен уметь объяснить этот процесс (например, распознавание лиц, голосовые команды).

Представление и логический вывод (Representation & Reasoning): каким образом ИИ хранит данные и принимает решения на основе правил/вероятностей. Обучение (Learning): механизм выявления закономерностей и совершенствования ИИ на основе опыта посредством машинного обучения. Естественное взаимодействие (Natural Interaction): возможности естественного общения между человеком и компьютером (NLP). Влияние на общество (Societal Impact): этические аспекты ИИ, справедливость, конфиденциальность и социальные последствия.

Педагогические компетенции выражают возможности адаптации средств искусственного интеллекта к содержанию образования, их интеграции в учебный процесс, а также применения с учётом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, тогда как технологические компетенции характеризуют целенаправленное использование современных платформ и цифровых средств искусственного интеллекта в профессиональной деятельности, знание их функциональных возможностей и готовность к их применению на практике. Взаимная интеграция данных двух блоков признана основным фактором развития у будущего учителя начального образования компетентности эффективного использования средств искусственного интеллекта.

На основе изложенных выше теоретических подходов, с учётом государственных образовательных стандартов системы начального образования, национального педагогического опыта и возможностей современной цифровой образовательной среды, была разработана модель развития профессиональной компетентности будущих учителей начального образования в области использования средств искусственного интеллекта в педагогической деятельности (Рис. 1).

Исследование Ким и Квон [8] показало, что именно в области CK (содержательные знания) учителя имеют наименьшую уверенность, а непонимание принципов работы ИИ вызывает у них тревогу в процессе проектирования урока. По этой причине в предлагаемой модели компонент CK был усилен именно на основе указанных пяти идей и адаптирован к условиям Узбекистана. Структурные компоненты данной модели представлены в таблице 1.

Таблица 1

Структурные компоненты модели развития профессиональной компетентности будущих учителей начального образования на основе использования средств искусственного интеллекта

Компонент	Содержание (теоретическая основа)	Практическое выражение (в условиях Узбекистана)	Ожидаемый результат (компетенция)
CK (Содержательные знания)	Сущность искусственного интеллекта, принципы его работы	Умение объяснять понятия ИИ (машинное обучение, NLP, компьютерное зрение) детским языком; культура использования ресурсов ZiyoNET	Формируется глубокая теоретическая грамотность в области ИИ и этическая ответственность.
PK (Педагогические знания)	Возрастная психология, мотивация, методика смешанного обучения, формативное оценивание	Проектное обучение (PBL), продолжение урока в условиях отсутствия интернета, организация групповой работы	Способность эффективно управлять образовательным процессом и адаптироваться к потребностям учащихся.
TK (Технологические знания)	Визуальное программирование, генеративные средства ИИ, работа с цифровыми платформами	Использование в педагогических целях таких средств, как Scratch, Code.org, Teachable Machine, ChatGPT/Яндекс Алиса	Навык свободного и целенаправленного использования современных средств ИИ.
PCK (Педагогико-содержательные знания)	Донесение содержания ИИ до учащихся посредством педагогических методов, соответствующих их возрасту	Упрощённое объяснение абстрактных понятий ИИ (например, алгоритма) через жизненные примеры и игры	Умение доносить сложные технологические понятия до учащихся начальных классов в понятной форме.
TCK (Технолого-содержательные знания)	Обогащение и представление содержания ИИ посредством технологий	Создание набора данных (датасета), обучение простой модели ИИ с помощью изображений и видео (например, распознавание фруктов)	Практическая демонстрация процесса создания моделей ИИ и грамотность работы с данными.
TPK (Технолого-педагогические знания)	Организация и оценивание педагогического процесса на основе технологий	Ведение цифрового портфолио, использование онлайн-инструментов оценивания, проектирование интерактивных сценариев уроков	Способность повышать эффективность обучения и цифрового отслеживания результатов учащихся.
TPACK (Интеграция)	Гармоничная интеграция содержания, педагогики и технологий	Планирование проектов ИИ (например, проведение урока на тему «Умный дом»), обеспечение межпредметных связей	Комплексная ИИ-компетентность: готовность учителя проводить качественные и инновационные уроки с использованием средств ИИ.

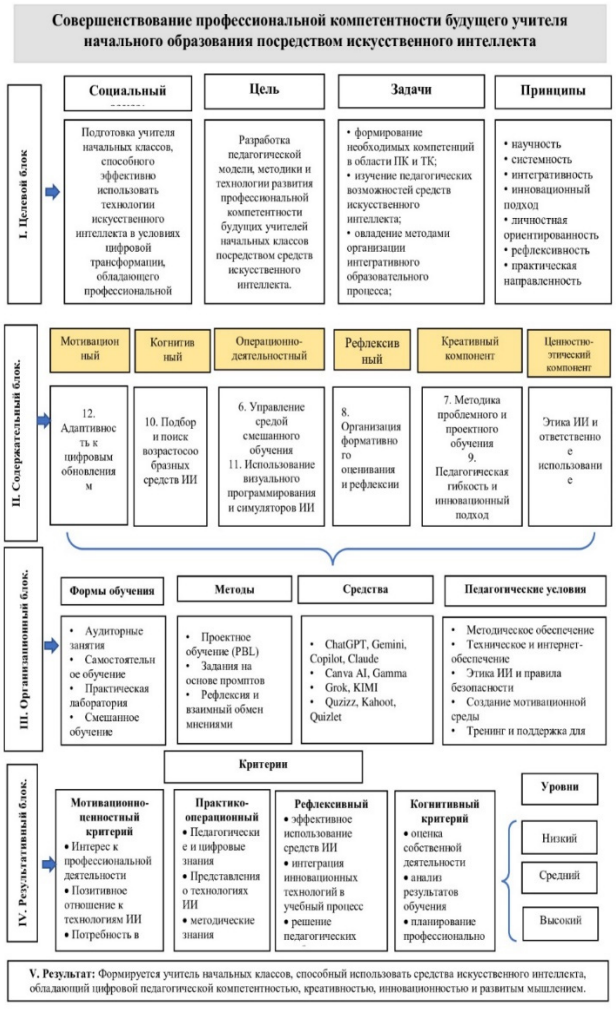


Рис. 1. Модель развития профессиональной компетентности будущих учителей начального образования на основе использования средств искусственного интеллекта

Компоненты, представленные в таблице 1, взаимосвязаны между собой, и каждый из них занимает важное место в формировании профессиональной компетентности будущего учителя начального образования в области использования средств искусственного интеллекта. В связи с этим ниже раскрывается содержание основных компонентов модели. В предлагаемой модели будущий учитель должен глубоко знать следующие 5 основных понятий ИИ: 1) восприятие; 2) логический вывод; 3) машинное обучение; 4) естественное взаимодействие; 5) этика и социальное влияние. Такой подход позволяет учителю изучать ИИ не просто как «чёрный ящик», а понимая логику его работы.

Разработанная модель сформирована на основе интеграции современных подходов к обучению искусственному интеллекту и действующих требований высшего педагогического образования Республики Узбекистан. Структура модели направлена на поэтапное развитие профессиональной компетентности будущего учителя начального образования в области использования средств искусственного интеллекта и представляет собой целостную педагогическую систему, состоящую из целевого, содержательного, организационно-технологического, оценочно-результативного и итогового блоков.

Первый – целевой блок модели составляет концептуальную основу исследования. В данном блоке в качестве социального заказа определены стремительное развитие технологий искусственного интеллекта, процессы цифровизации образования, необходимость формирования компетенций XXI века, а также потребность в использовании средств ИИ в системе начального образования. В этом блоке уточнены цель и задачи исследования, а также принципы реализации модели.

Второй – содержательный блок сформирован на основе интеграции технологических, педагогических и содержательных знаний фреймворка TPACK, а также педагогического и технологического блоков компетенций в области искусственного интеллекта, предложенных Ким и Квон. Данный блок направлен на системное развитие педагогических и технологических компетенций, а также связанных с ними знаний, умений и навыков, служащих эффективному использованию будущими учителями начального образования средств искусственного интеллекта в педагогической деятельности; интеграция этих компетенций составляет основное содержание профессиональной компетентности.

Третий – организационно-технологический блок отражает механизм формирования компетенций. В рамках данного блока формы обучения, педагогические методы, средства искусственного интеллекта и педагогические условия были интегрированы в единую систему. Данный блок служит объединению теоретических знаний студентов с практической деятельностью, поддержке их самостоятельных исследований и развитию навыков эффективного использования средств искусственного интеллекта.

В данном исследовании предусмотрено использование генеративных платформ искусственного интеллекта, среды визуального программирования, адаптивных обучающих платформ, а также цифровых образовательных сервисов. С помощью данных средств была организована практическая деятельность по созданию учебных материалов, анализу педагогических ситуаций, разработке дидактических заданий и проектированию образовательного процесса. Это служит развитию у будущих учителей начального образования компетентности использования средств искусственного интеллекта в педагогической деятельности.

Четвёртый – оценочный блок модели служит комплексному определению сформированных компетенций. В данном блоке применяются четыре критерия:

1. Мотивационный критерий – отражает уровень заинтересованности студента в использовании средств искусственного интеллекта и его профессиональной мотивации;

2. Когнитивный критерий – измеряет уровень усвоения теоретических основ ИИ, знаний в рамках концепции «Five Big Ideas»;

3. Операционно-деятельностный критерий – оценивает практические навыки использования платформ искусственного интеллекта в процессе урока;

4. Рефлексивный критерий – характеризует способность студента анализировать собственную профессиональную деятельность, самостоятельно выявлять ошибки и недостатки.

По результатам оценивания на основе данных критериев уровень компетентности студента подразделяется на низкий, средний и высокий. В качестве итогового результата модели предполагается формирование будущего учителя начального образования, способного эффективно использовать средства искусственного интеллекта в педагогической деятельности, обладающего инновационным мышлением, цифровыми компетенциями, а также способного к рефлексивному анализу своей профессиональной деятельности.

Педагогические (ПК) и технологические (ТК) знания модели, пересекаясь в рамках фреймворка TPACK, разработанного Мишрой и Кёлером [9], образуют такие интеграционные компетенции, как PCK, TCK и TPK. В этом процессе учитель не просто использует технологии, а эффективно применяет их в педагогических целях и в соответствии с содержанием предмета.

Хотя внедрение искусственного интеллекта в школьное образование является важным стратегическим направлением, подходы к подготовке учителей и эффективному проектированию учебных программ по искусственному интеллекту пока разработаны недостаточно [10]. В связи с этим исследования обосновывают необходимость разработки учебной программы на интегрированной основе содержания, процесса, результата и практики, а также учёта профессиональной мотивации учителей.

В условиях образования будущего формирование у учителей компетентности в области искусственного интеллекта непосредственно связано не только с использованием технологий, но и с развитием у учащихся соответствующей грамотности. Исследования, проведённые авторами [11-13], показывают, что профессиональную компетентность учителя следует рассматривать как систему, состоящую из TPACK, этических знаний, профессиональных знаний и аффективных компонентов. При этом решающее значение приобретают рефлексивность учителя, позитивное отношение и непрерывное профессиональное развитие. Именно с учётом данных требований и была разработана представленная нами модель.

Предлагаемая модель была усовершенствована на основе 22 компетенций, разработанных Ким и Квон [8], а также фреймворка TPACK [9], с учётом особенностей системы начального образования Узбекистана.

Таким образом, теоретическую основу разработанной модели составляют фреймворк TPACK, концепция грамотности в области искусственного интеллекта, подход «Five Big Ideas of AI», предложенный Туретцки и соавторами, а также система компетенций искусственного интеллекта, разработанная Ким и Квон. При формировании модели данные теоретические подходы были гармонизированы с государственными образовательными стандартами системы начального образования Республики Узбекистан, национальным педагогическим опытом и потребностями современной цифровой образовательной среды. В результате была создана целостная педагогическая модель, состоящая из целевого, содержательного, организационно-технологического, оценочного и итогового блоков. Взаимная согласованность данных блоков обеспечивает системное развитие профессиональной компетентности будущих учителей начального образования в области эффективного использования средств искусственного интеллекта в педагогической деятельности. Практическая эффективность разработанной модели была проверена посредством опытно-экспериментальной работы, описанной в следующей главе, и оценена на основе полученных экспериментальных результатов.

Литература

1. UNESCO (2021). Artificial Intelligence and Education: Guidance for Policy-Makers. Paris: UNESCO Publishing

2. Crompton H., Burke D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20(1), 22. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8

3. Dewey J. Democracy and Education. – New York : Macmillan, 1916. – 434 p.

4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

5. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–87

6. Chiu, T.K.F. (2023). The impact of generative AI (GenAI) on practices, policies and research direction in education: A case of ChatGPT and Midjourney. Interactive Learning Environments. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2253861

7. Touretzky D., Gardner-McCune C., Martin F., Seehorn D. Envisioning AI for K–12: What should every child know about AI? // Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence. – 2019. – Vol. 33, No. 1. – P. 9795–9799. – DOI: 10.1609/aaai.v33i01.33019795

8. Kim K., Kvon K. Exploring the AI competencies of elementary school teachers in South Korea // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2023. – Vol. 4. – P. 100137. – DOI: 10.1016/j.caeai.2023.100137

9. Mishra P., Koehler M.J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge // Teachers College Record. – 2006. – Vol. 108, No. 6. – P. 1017–1054

10. Chiu T.K.F., Chai C.S. Sustainable curriculum planning for artificial intelligence education: A self-determination theory perspective // Sustainability. – 2020. – Vol. 12, No. 14. – Art. 5568. – DOI: 10.3390/su12145568

11. Long D., Magerko B. What is AI literacy? Competencies and design considerations // Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. – New York: ACM, 2020. – P. 1–16. – DOI: 10.1145/3313831.3376727

12. Ng D.T.K., Leung J.K.L., Chu S.K.W., Qiao M.S. Conceptualizing AI literacy: An exploratory review // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2021. – Vol. 2. – Art. 100041. – DOI: 10.1016/j.caeai.2021.100041

13. Chiu T.K.F. The impact of generative AI (GenAI) on practices, policies and research direction in education: a case of ChatGPT and Midjourney // Interactive Learning Environments. – 2024. – Vol. 32, No. 9. – P. 4845–4855

A model of professional competence development of future elementary education teachers based on artificial intelligence

Artikova N.Sh.

Chirchik state pedagogical university

This article proposes a model for developing the professional competence of future primary education teachers based on artificial intelligence (AI). The research addresses the urgent needs of 21st-century education, substantiating the necessity of preparing teachers to effectively utilize digital technologies, particularly AI tools. The article thoroughly analyzes the capabilities of AI in education, its role in designing educational and methodological activities, organizing the educational process, and assessment. Notably, an integrated model has been developed by adapting the TPACK framework and the "Five Big Ideas of AI" concepts to the conditions of the Uzbekistan education system. This model aims at systematically developing theoretical literacy, pedagogical, and technological competencies related to AI among future teachers. The proposed assessment criteria enable objective evaluation of competence levels. This research makes a significant contribution to deepening AI integration in primary education and enhancing teachers' digital competence.

Keywords: artificial intelligence, professional competence, future primary school teachers, PACK framework, pedagogical technologies.

References

1. UNESCO (2021). Artificial Intelligence and Education: Guidance for Policy-Makers. Paris: UNESCO Publishing
2. Crompton H., Burke D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20(1), 22. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8
3. Dewey J. Democracy and Education. – New York: Macmillan, 1916. – 434 p.
4. Zimnyaya I. A. Key competencies as a result-target basis for the competence-based approach in education. – Moscow: Research Center for Problems of Quality of Specialist Training, 2004. – 42 p.
5. Markova A.K. Psychological analysis of the professional competence of a teacher // Soviet pedagogy. - 1990. - No. 8. - P. 82-87
6. Chiu, T.K.F. (2023). The impact of generative AI (GenAI) on practices, policies and research direction in education: A case of ChatGPT and Midjourney. Interactive Learning Environments. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2253861
7. Touretzky D., Gardner-McCune C., Martin F., Seehorn D. Envisioning AI for K–12: What should every child know about AI? // Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence. – 2019. – Vol. 33, No. 1. – P. 9795–9799. – DOI: 10.1609/aaai.v33i01.33019795
8. Kim K., Kvon K. Exploring the AI competencies of elementary school teachers in South Korea // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2023. – Vol. 4. – P. 100137. – DOI: 10.1016/j.caeai.2023.100137
9. Mishra P., Koehler M.J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge // Teachers College Record. – 2006. – Vol. 108, No. 6. – P. 1017–1054
10. Chiu T.K.F., Chai C.S. Sustainable curriculum planning for artificial intelligence education: A self-determination theory perspective // Sustainability. – 2020. – Vol. 12, No. 14. – Art. 5568. – DOI: 10.3390/su12145568
11. Long D., Magerko B. What is AI literacy? Competencies and design considerations // Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. – New York: ACM, 2020. – P. 1–16. – DOI: 10.1145/3313831.3376727
12. Ng D.T.K., Leung J.K.L., Chu S.K.W., Qiao M.S. Conceptualizing AI literacy: An exploratory review // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2021. – Vol. 2. – Art. 100041. – DOI: 10.1016/j.caeai.2021.100041
13. Chiu T.K.F. The impact of generative AI (GenAI) on practices, policies and research direction in education: a case of ChatGPT and Midjourney // Interactive Learning Environments. – 2024. – Vol. 32, No. 9. – P. 4845–4855

Трансформация профессиональной роли дизайнера в условиях интеграции нейросетей

Базаева Елизавета Батразовна
студент, кафедра графического дизайна и визуальных коммуникаций Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина, bazayeva2021@list.ru

В статье рассматривается процесс интеграции искусственного интеллекта в сфере брендинга и рекламы. На основе анализа зарубежных и российских исследований, а также практических кейсов автор прослеживает эволюцию роли дизайнера. Формулируются преимущества и недостатки генеративных технологий, обосновывающие незаменимость дизайнера как главного руководящего лица.

Цель: Выявить и систематизировать ключевые изменения в профессиональных навыках дизайнеров, обусловленных внедрением генеративного искусственного интеллекта.

Ключевые слова: дизайн; искусственные нейронные сети; промпт-ижиниринг; междисциплинарное мышление; нейросети; графическое искусство; инструмент; реклама; процедурная генерация; профессиональные навыки.

Введение

Искусственный интеллект – это программы и машины, способные думать и учиться имитировать человеческий разум. Теоретическая основа, заложенная рядом исследователей, например Гарольдом Коэном, который в 1970-х годах создал программу AARON, способную в рамках заложенных в него правил генерировать изображения, составила базу для дальнейшего совершенствования нейросетей [1]. На сегодняшний день нейросети имеют большую свободу, не ограничиваются жесткими правилами и обучаются на многих базах данных превращаясь из обычного технологичного эксперимента в полноценный инструмент, в связи с чем актуален вопрос не того, заменит ли искусственный интеллект дизайнеров, а как поменяется их работа [1,2].

Методы. В качестве методов исследования в данной статье использовался теоретический анализ в области дизайна и искусственного интеллекта в рекламе и брендинге. Проведен практический анализ достижений и результатов различных организаций, а также анализ исследований, посвященных трансформации роли дизайнера в современных условиях. Для выявления практических аспектов применения ИИ были проанализированы открытые отраслевые отчеты и кейсы российских компаний. Метод глубокого анализа кейсов позволил отследить конкретные показатели эффективности, на основе которых сформулированы выводы о трансформации профессиональной роли дизайнера.

Изложение основного материала статьи. Организации всё чаще обращаются к искусственному интеллекту во всех сферах своей деятельности, по причине больших возможностей, которые те открывают в работе с типовыми задачами. Существует множество вариантов использования искусственного интеллекта, например: автоматизация бизнеса, работа со звуком, умные помощники, поиск данных, написание текстов и конечно работа с генерацией видео и изображений [3,4]. Нейросети стали способны автоматизировать процесс без постоянного вмешательства со стороны, настроившись на одну команду и повторяя её в заданных ситуациях, например они могут обрабатывать заявки клиентов, внося их в таблицы и структурируя или генерировать текст и публиковать его в нужное время. Применение автоматизированных процессов ограничивается в ситуациях с повышенной ответственностью и формулировке оценочных суждений [1,2].

Использование искусственного интеллекта можно увидеть в работе: специалистов по 3D графике, художников, дизайнеров, программистов, аниматором, архитекторов и многих других, парой даже не связанных с сферой искусства. Однако если раньше работа дизайнера заключалась в рисовании, верстке, монтировании, моделировании, то сейчас их задачи можно свести к написанию промпта, генерации с последующим отбором и ручной доработке. Разнообразие программ и Ai-ассистентов на данный момент открывает перед нами огромный простор для творчества и работы с новыми проектами [1,3,4].

Сравнивая навыки дизайнера «до» и «после» появления нейросетей, можно проследить следующие изменения:

1. Если раньше дизайнеру было необходимо владеть навыками Adobe Photoshop, Adobe Illustrator Figma и прочими, то сейчас эти навыки сохраняют свою актуальность на этапе финализации проекта, но к ним прибавляется опыт написания промптов для формирования концепции и сбора референсов. Сложность написания промптов стоится на глубине и детализации, до которых они должны доходить вплоть до описания пор на лице персонажа, характеристике текстуры материала, степени поношенности, яркости освещения, контрастности, наличия микрочастиц в воздухе и прочих деталей.
2. Ручная отрисовка перешла в раздел дорисовки сгенерированного материала.
3. Поиск референсов. Стоит отметить, что время, которое дизайнеры тратили на сбор материалов, нейросеть сокращает, но тем не менее отбор полученных результатов всё ещё необходим [1,2.3].

Актуальней всего применение искусственного интеллекта становится на этапе размышления о экономии бюджета, что может кос-

нуться не только компаний с низким бюджетом, не способных позволить себе нанять высокооплачиваемых специалистов или целую команду, но и для больших организаций [1,2].

В 2022 году крупнейшая российская торговая сеть «Пятерочка» решила снять рекламу. В своих магазинах она выпускает около 80 собственных торговых марок, одной из которых является торговая марка сыров Liebendorf. Помимо того, что затраты на рекламу должны были быть минимальные, ролик планировалось выпустить до окончания года чтобы в новогоднюю ночь сыр уже был на столах россиян. Для решения этой задачи специалисты института искусственного интеллекта AIRI доработали под нужды клиента и дообучили на фотографиях Ольги Медынич модель DeepFaceLab. По окончании съемок лицо дублера оставалось только заменить образом знаменитости.

Опыт оказался положительным для всех участников: актриса без личного присутствия получила свой гонорар, предоставив организации только права на использование её образа; команда-продакшна смогла выпустить ролик за неделю, в то время как обычно процесс занимает приблизительно месяц, а торговая сеть сэкономила около 25% бюджета [5].

Другой показательный пример системного использования искусственного интеллекта – экосистема Яндекс. По словам доцента кафедры маркетинга Финансового университета при Правительстве РФ Бондаренко Майи Павловны они задействуют технологию машинного обучения на каждом уровне взаимодействия с клиентом начиная с прогнозирования конверсии до выбора формата. Основываясь на пользовательском поведении генеративные сети адаптируют текст под ЦА, что увеличивает шансы на покупку [6].

В отличие от Яндекса иной подход демонстрирует Сбер, который основывается не на поведенческих сигналах в реальном времени, а на финансовых данных пользователя. Нейросети через сервисы SberAds и СберМегаМаркет на основе историй покупок, частоты визитов в приложения и финансовых привычек формируют персональные предложения, прогнозируя опыт и корректируя формат объявления [7].

Пример Яндекса и Сбера показывает как ИИ автоматизирует работу с данными, с которыми уже впоследствии работали дизайнеры и строили на их основе концепции к продвижению [6,7]. Но генеративные сети перешли на следующую ступень возможностей, а именно – создание визуала. Если раньше любому специалисту сферы было обязательно владеть навыками в программах Adobe, то теперь на первый план встает умение формулировки промптов и выстраивании диалога с нейросетью [8,9].

О том, что ИИ стал значимым инструментом, свидетельствуют данные прошлого года, собранные Ассоциацией коммуникационных агентств России (АКАР). По данным опроса 63% российского рекламного рынка считает управление данными – самым актуальным рекламно-техническим направлением с 2025 года. Рост эффективности бизнеса от применения искусственных сетей отметило 73% российских агентств, а 56% опрошенных зафиксировали значительное снижение временных затрат. Кроме этого, 35% российских компаний уже имеют продукты или сервисы, созданные на основе ИИ. 44% агентств отметили рост доли дохода от таких Ai-продуктов в основном на 10-30% всей выручки, а ещё 19% организаций заявляют о превышении 30% доли дохода. Среди обращений преобладает необходимость в генерации текстов и новых идей, что фиксируют 78% компаний, а 56% зафиксирован спрос на генерацию изображений и визуальных креативов [10].

Среди инструментов генерации зарубежного рынка преобладает использование ChatGPT (89% организаций), далее Midjourney (46%) и DeepSeek (43%). Среди российских нейросетей спрос заметно ниже, однако тем не менее можно выделить такие нейросети как Kandinsky от Сбера к которому обращаются 14% агентств. Также в 2023 году Сбер представил мобильное приложение для генерации изображений по текстовому запросу – сервис «Шедеврум» мобильное приложение [7,10].

В исследовании, проведенном Техасским университетом, отмечается значение дизайна в инженерии как уникальный вид умственной деятельности, различая два вида: традиционный и генеративный. В традиционной парадигме роль дизайнера строится по принципу, названному «Forward Design». Её суть строилась вокруг схемы того, как дизайнер рассматривает разные параметры, переменные и уже после оценивает производительность результата в контексте. Новая методология проектирования, названная «Backward Design», и задействует инструменты генеративного ИИ, в работе с которыми дизайнер только указывает цели, ограничения и требования, а нейросеть сама предлагает лучшие решения. Таким образом можно сделать вывод что искусственный интеллект не только снимает когнитивную нагрузку на дизайнера, но и воздействует на то, как они мыслят в процессе проектирования [2].

Показательным примером изменений, которым подверглась роль дизайнера можно демонстрировать на примере дизайн-студии Karma-web за 2 года с момента внедрения нейросети сократившая срок выполнения задачи с 5 до 2-3 дней, не расширяя штаб, но увеличив количество реализуемых проектов с 10 до 18 в месяц. В результате их доход увеличился в 2,5 раза с 400 тысяч до 1 миллиона рублей в месяц [11].

Причиной такого успеха стал системный подход к делегированию задач. Часто повторяющиеся, рутинные, трудозатратные процессы отдали нейросетям, например: ChatGPT задействован в формулировке текста или промптов, Midjourney и Nana Banano обрабатывали промпты предлагая изображения для референсов и мудбордов, Kling Ai – генерировал видео [11,12].

Однако присутствовали и ограничения в работе с процессами, требующими повышенной точности или способными повлиять на отношения с клиентами. Показателен случай, когда Karma-web пыталась сгенерировать 3D-визуализацию выставочного стенда и даже через 150 генераций специалисту всё равно пришлось делать модель вручную из-за проблем с параметрами, отхождений от требований и ошибок [11].

Ещё одним подтверждением тренда стало признание студии Akademia на фестивале нового дизайна СРЕДА в 2025 году за использование ИИ. Их проект Форума-фестиваля Москвы 2030 «Территория будущего» по решению основного жюри вошло в число призеров получив серебро в номинации «Использование ИИ и нейросетей в цифровом дизайне». Кроме того, проект стал лидером получившем золото в той же номинации по результатам голосования открытого жюри. Для этого проекта команда Akademia разработала механики с использованием нейросетей и как рассказал разработчик студии Захар Зотов это дало отдельное поле для экспериментов с различными стилями. Другой проект интерактивного стенда МТС на RetailTech 2025 также принес студии Akademia золото, но уже в номинации «Интерактивный дизайн». Стенд представлял из себя единое интерактивное пространство, реагирующее на движение зрителя и созданное благодаря LED-экранам и генеративной real-time графике [13].

В условиях, когда нейросети способны предлагать большое количество визуальных рещений за минуты корейские исследователи выявили проблему «культурных координат». В основе концепции рассмотрение деятельности дизайнера как фильтра и навигатора в работе с уникальностью культурных смыслов [14,15].

Помимо трансформации роли графического дизайна изменениям подвергся и промышленный дизайн [16,17]. Президент фонда «Наука. Искусство. Технологии» Елена Орлова отметила, что ещё 5 лет назад промышленный дизайнер тратил недели на процесс наработки набросков от руки и доработки в программах, а сейчас это занимает считанные часы. Один из лидеров авиапромышленности зафиксировал сокращение времени на начальное проектирование планера самолета на 60%. Орлова замечает, что хоть генерация форм сейчас доступна любому, в данном процессе дизайнер не стал менее актуальным, оставаясь тем, кто определяет конечную, пригодную к дальнейшей реализации форму [18].

Результат. Обобщая все исследования, можно выделить ключевые компетенции дизайнера в эпоху генеративного ИИ. Во-первых, дизайнеру необходимо междисциплинарное мышление, суть которого не только владение графическими редакторами, но и навыков формулирования текстовых запросов понятных алгоритмам нейросети. Во-вторых, дизайнеру необходимо чувствовать социальные фоны и культурные коды из-за неспособности нейросети подстраиваться под разные исторические контексты. Помимо этого, специалист должен владеть достаточной насмотренностью, чтобы уметь отсеивать большое количество результатов, предложенных ИИ. Последний необходимый

навык – понимание какие нейросети подходят для каких задач, умение комбинировать их и перестраиваться между ними.

Заключение

Изучение и применение нейросетей демонстрируют их возрастающую значимость и потенциал в сфере брендинга и рекламы. Как показывают рассмотренные кейсы, ИИ прошел путь от лабораторного эксперимента до полноценного инструмента профессионального специалиста. Его внедрение помогает с автоматизацией типовых задач, повышением качества визуальных элементов, адаптацией под изменчивые предпочтения разных целевых групп и рынка, что подтверждают результаты данных АКАР.

Как показало исследование даже при всех возможностях искусственного интеллекта, процесс не лишен ограничений из-за отсутствия понимания контекста, культурного кода, эмоционального отклика, имеющих огромное значение в становлении идентичности бренда.

Таким образом, можно заключить, что генеративный дизайн и искусственный интеллект в брендинге и рекламе неотъемлемый элемент, а для дизайнера он становится незаменимым инструментом.

Литература

1. Щелик С.Ю., Солдатова А.В. Использование нейросетей и возможностей генеративного дизайна в брендинге // Практический маркетинг : электрон. журн. — 2024. — № 7. — С. 78-84. — DOI 10.24412/2071-3762-2024-7325-78-84.
2. John C., Zhenghui S. Paradigmatic design thinking: how generative AI changes the role of human designers // Proceedings of the Design Society : journal. — Cambridge University Press.
3. Kumar V. How Much Noise ChatGPT is Making: A Sentiment Analysis Approach // World Conference on Communication & Computing (WCONF). — 2023. — Pp. 1-5.
4. Кузнецова Н.А., Киселёв В.А., Щавелева М.Б. Цифровая эстетика: искусственный интеллект как генератор новых визуальных критериев в рекламе // Вопросы медиабизнеса: электрон. журн. — 2026. — Т. 5, № 2. — С. 36-43. — DOI 10.65324/imb030.
5. Как «Пятёрочка» использовала дипфейк в рекламе СТМ: кейс Cloud // Sostav.ru : сайт. — URL: https://www.sostav.ru/publication/pyat-rochka-dipfejk-58592.html (дата обращения: 23.07.2026).
6. Национальные системы усиливают влияние на цифровой маркетинг и бюджеты компаний // Fa.ru : сайт. — URL: https://www.fa.ru/university/structure/university/uso/press-service/press-releases/natsionalnye-ekosistemy-usilivayut-vliyanie-na-tsifrovoy-marketing-i-byudzhety-kompaniy (дата обращения: 24.07.2026).
7. Запускайте эффективную рекламу // ADS.Sber.ru : сайт. — URL: https://ads.sber.ru (дата обращения: 24.07.2026).
8. Li Hong et al. The application and impact of artificial intelligence technology in graphic design: A critical interpretive synthesis // Heliyon : journal. — 2024. — Vol. 10, Issue 21, 40037. — DOI 10.1016/j.heliyon.2024.40037.
9. Galkin D.V., Wei W. The role of generative artificial intelligence in modern design: theoretical considerations // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение : электрон. журн. — 2025. — № 57. — С. 25-39. — DOI 10.17223/22220836/57/3.
10. 35% российских агентств получают доход от собственных продуктов на основе ИИ // АКАР : сайт. — URL: https://akarussia.ru/news/sobstvennye-produkty-na-osnove-ii-prinosjat-dohod-35-rossijskihtstv/ (дата обращения: 02.07.2026).
11. Дарина К. Год с нейросетями в дизайн-студии: почему мы стали работать быстрее // Дизайн-студия и школа karma. сайт. — URL: https://habr.com/ru/companies/karmaweb/articles/981740/
12. Картер Д. Нейросети. Генерация изображений : учеб. пособие. — Москва : АСТ, 2023. — 227 с.
13. Akademia получила серебро фестиваля СРЕДА за использование ИИ в дизайне // РБК компании : сайт. — URL: https://companies.rbc.ru/news/FHdQxuwkEV/akademia-poluchila-serebro-festivalya-sreda-za-ispolzovanie-ii-v-dizajne/ (дата обращения: 09.06.2026).
14. Федорова А.В., Лагутина М.А. Применение нейронных сетей в создании и развитии бренд-айдентики // Практический маркетинг : электрон. журн. — 2026. — № 2. — С. 71-75. — DOI 10.24412/2071-3762-2026-2344-71-75.
15. Bashkirtseva A.S., Nurkusheva L.T. The essence of design in contemporary culture: function, meaning, and the impact of artificial intelligence // Вестник науки : электрон. журн. — 2025. — Т. 1, № 12 (93). — С. 1855-1861. — DOI 10.24412/2712-8849-2025-1293-1855-1861.
16. Луптон Э. Графический дизайн. От идеи до воплощения. — Санкт-Петербург : Питер, 2013. — 184 с.
17. Филина Е.М., Марченко М.Н. Социальное значение дизайна // Дизайн и архитектура: синтез теории и практики : сб. науч. тр. — 2017. — С. 485-491.
18. Алгоритмы и артефакты: как ИИ переосмысляет предметы прошлого // РБК компании : Companies.rbc.ru : сайт. — URL: https://companies.rbc.ru/news/HDK59rgkvQ/algoritmyi-i-artefaktyi-kak-ii-pereosmyislyaet-predmetyi-proshlogo/ (дата обращения: 10.06.2026).

Transformation of the designer's professional role in the context of neural network integration

Bazaeva E.B.

Kosygin Russian State University

This article explores the integration of artificial intelligence into branding and advertising. Drawing on an analysis of international and Russian research, along with practical case studies, the author traces the evolving role of the designer. The benefits and limitations of generative technologies are identified, reinforcing the designer's irreplaceable position as the key decision-maker in the creative process.

Objective: To identify and systematize the key changes in the professional skills of designers resulting from the implementation of generative artificial intelligence.

Keywords: design; prompt engineering; interdisciplinary thinking; neural networks; graphic art; tool; artificial neural networks; advertising; procedural generation; professional skills.

References

1. Shchelik S. Yu., Soldatova A.V. The use of neural networks and generative design capabilities in branding // Practical Marketing : electronic journal. — 2024. — No. 7. — Pp. 78-84. — DOI 10.24412/2071-3762-2024-7325-78-84.
2. John C., Zhenghui S. Paradigmatic design thinking: how generative AI changes the role of human designers // Proceedings of the Design Society : journal. — Cambridge University Press.
3. Kumar V. How Much Noise ChatGPT is Making: A Sentiment Analysis Approach // World Conference on Communication & Computing (WCONF). — 2023. — Pp. 1-5.
4. Kuznetsova N.A., Kiselev V.A., Shchaveleva M.B. Digital aesthetics: artificial intelligence as a generator of new visual criteria in advertising // Media Business Issues : electronic journal. — 2026. — Vol. 5, No. 2. — Pp. 36-43. — DOI 10.65324/imb030.
5. How Pyaterochka used deepfake in private label advertising: Cloud case study // Sostav.ru: website. — URL: https://www.fa.ru/university/structure/university/uso/press-service/press-releases/natsionalnye-ekosistemy-usilivayut-vliyanie-na-tsifrovoy-marketing-i-byudzhety-kompaniy (accessed: 23.07.2026).
6. National ecosystems are strengthening their influence on digital marketing and company budgets // Fa.ru : website. — URL: https://www.fa.ru/university/structure/university/uso/press-service/press-releases/natsionalnye-ekosistemy-usilivayut-vliyanie-na-tsifrovoy-marketing-i-byudzhety-kompaniy (accessed: 24.07.2026).
7. Launch effective advertising // ADS.Sber.ru : website. — URL: https://ads.sber.ru (accessed: 24.07.2026).
8. Li Hong et al. The application and impact of artificial intelligence technology in graphic design: A critical interpretive synthesis // Heliyon : journal. — 2024. — Vol. 10, Issue 21, 40037. — DOI 10.1016/j.heliyon.2024.40037.
9. Galkin D.V., Wei W. THE ROLE OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN MODERN DESIGN: THEORETICAL CONSIDERATIONS // Bulletin of Tomsk State University. Cultural Studies and Art History : electronic journal. — 2025. — No. 57. — Pp. 25-39. — DOI 10.17223/22220836/57/3.
10. 35% of Russian agencies generate revenue from their own AI-based products // AKAR : website. — URL: https://akarussia.ru/news/sobstvennye-produkty-na-osnove-ii-prinosjat-dohod-35-rossijskihtstv/ (accessed: 02.07.2026).
11. Darina K. A year with neural networks in a design studio: why we started working faster // Karma Design Studio & School : website. — URL: https://habr.com/ru/companies/karmaweb/articles/981740/
12. Carter D. Neural Networks. Image Generation : textbook. — Moscow : AST, 2023. — 227 p.
13. Akademia won silver at the SREDA festival for using AI in design // RBC Companies : website. — URL: https://companies.rbc.ru/news/FHdQxuwkEV/akademia-poluchila-serebro-festivalya-sreda-za-ispolzovanie-ii-v-dizajne/ (accessed: 09.06.2026).
14. Fedorova A.V., Lagutina M.A. The application of neural networks in the creation and development of brand identity // Practical Marketing : electronic journal. — 2026. — No. 2. — Pp. 71-75. — DOI 10.24412/2071-3762-2026-2344-71-75.
15. Bashkirtseva A.S., Nurkusheva L.T. The essence of design in contemporary culture: function, meaning, and the impact of artificial intelligence // Bulletin of Science : electronic journal. — 2025. — Vol. 1, No. 12 (93). — Pp. 1855-1861. — DOI 10.24412/2712-8849-2025-1293-1855-1861.
16. Lupton E. Graphic Design: From Idea to Execution. — Saint Petersburg : Piter, 2013. — 184 p.
17. Filina E.M., Marchenko M.N. The social significance of design // Design and Architecture: Synthesis of Theory and Practice : collection of scientific papers. — 2017. — Pp. 485-491.

Сетевое взаимодействие между колледжами как педагогическое условие реализации федерального проекта «профессионалитет»

Баймурзин Руслан Хамитови
канд. пед. наук, директор, Стерлитамакский химико-технологический колледж, hauben@rambler.ru

Статья раскрывает механизм создания сетевого взаимодействия Ишимбайского нефтяного колледжа с колледжами Республики Башкортостан. Сетевое взаимодействие понимается как тип организации, структура которой представляет собой свободную, гибкую, горизонтально организованную сеть принципиально равноправных, разных по выполняемым ролям и функциям, независимых партнёров. Основными целями сетевого взаимодействия выступают повышение качества образования за счёт объединения ресурсов образовательных учреждений и предприятий (работодателей); расширение возможностей для обучающихся (доступ к профильным курсам, предпрофессиональной подготовке, стажировкам); разработка и апробация инновационных образовательных технологий и методик; интеграция с реальным сектором экономики для усиления практической направленности обучения.
Сетевое взаимодействиемежду колледжами автором рассматривается как условие реализации федерального проекта «Профессионалитет», способствующее повышению качества подготовки специалистов в обстановках регионального рынка труда. Выделены предмет, цели, основные направления Соглашений сторон. Выявлены ключевые проблемы: несовершенство регионального нормативного регулирования, недостаточное кадровое обеспечение процессов сетевого взаимодействия, ограниченность социально-управленческих коммуникаций между участниками,а также не согласованность действий между управленческими органами и образовательными учреждениями.
Ключевые слова: сетевое взаимодействие, колледж, федеральный, проект, профессионалитет, соглашение, нормативные документы, педагогические условия, качество обучения, подготовка.

Введение

Актуальность. Начиная с января 2022 года, в рамках национального проекта «Образование» [3], а также проекта «Молодежь и дети» [2], Министерство просвещения Российской Федерации разрабатывает и активно внедряет новые образовательные технологии конструирования образовательных программ СПО. Теоретической и практической основой для этого послужили статья 20 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [1] и постановление Правительства Российской Федерации от 16.03.2022 № 387 [5]. В основе замысла лежит интенсификация обучения за счет совмещения современных технологий и педагогических подходов. За счет этого достигается быстрая и качественная подготовка работников ключевых сфер экономики.

Актуальность темы исследования заключается в необходимости реализации федерального проекта «Профессионалитет». Нормативным основанием старта проекта стало постановление Правительства Российской Федерации от 16.03. 2022 №387 «О проведение эксперимента по разработке, апробации и внедрение новой образовательной технологии конструирования образовательных программ среднего профессионального образования» [6]. Для реализации цели статьи по выявлению характеристик сетевого взаимодействия колледжей Республики Башкортостан был выбран Ищимбайский нефтяной колледж. Новизну исследования составляет общий теоретический вывод по результатам реализации проекта в Республике Башкортостан. В качестве теоретической и практической значимости исследования можно выделить обогащение педагогической науки и создание идей для совместной деятельности, а также применение материала статьи в качестве основы для научных трудов. Методами исследования выступили анализ государственных, отраслевых и локальных документов, теоретическое обобщение опыта сетевого взаимодействия между колледжами Республики Башкортостан. Исследование было проведено автором, участником данного процесса. Были использованы локальные акты, соглашения между колледжами и предприятиями.

Результатами исследования являются раскрытие сущностно-содержательного аспекта федерального проекта «Профессионалитет», механизм создания сетевого взаимодействия Ишимбайского нефтяного колледжа с другими колледжами Республики Башкортостан.

Обсуждение

Начнем с того, что ключевым условием реализации проекта «Профессионалитет» является непосредственно сетевое взаимодействие колледжей, так как именно оно связано с основой целью проекта. Это основа для создания новой модели подготовки высококвалифицированных кадров, которые будут видеть реальные потребности современной экономики.

Основное направление проекта – обновление системы подготовки будущих специалистов с учетом трендов социального и экономического развития. Проблемой же является банальное отсутствие во многих колледжах технических условий для имитации реалистичной профессиональной деятельности, не просто в рамках образовательной теории, но и с учетом требований работодателей. Сетевое взаимодействие становится механизмом, который позволяет создать такие условия, благодаря объединению финансов и возможностей нескольких организаций или предприятий. Таким образом, оно помогает устранить конфликт между социальным заказом и состоянием образовательной организации [10, С.117].

Современная образовательная логика требует, чтобы колледжи и промышленные партнеры действовали в едином ритме, иначе новые технологии попросту не дадут ожидаемого эффекта. Именно здесь сетевое взаимодействие становится не просто административной надстройкой, а рабочим инструментом: оно сближает позиции сторон и превращает производственную практику из формального этапа в реальное погружение в среду будущей профессии.

Кластерная модель проекта предполагает под собой единую сеть из предприятий и организаций, которые формируют общее, комфортное образовательное поле. Такой подход помогает упорядочить программы, создать одинаковые стандарты к компетенциям студента, единую систему оценки качества. Все это делает подготовку более предсказуемой и понятной.

Крепкая связь между колледжем и предприятием позволяет готовить студентовк конкретным задачам, что повышает шансы на их трудоустройство. В ходе эксперимента работодатели участвуют в управлении колледжами, согласовании планов по программам, утверждении инфраструктурных листов для закупки оборудования.

Такое сотрудничество позволяет экономить ресурсы за счёт совместного использования оборудования, технологий и других ресурсов нескольких предприятий. Это особенно важно при необходимости приобретения дорогостоящего высокотехнологичного оборудования.

Также, благодаря сетевой форме контакта, становится проще привлекать сотрудников производственных организаций, бизнесов и других образовательных и исследовательских центров, не относящихся к программе непосредственно. Это делает обучение более материальным и предметным. Параллельно решается и другая задача: через те же сетевые контакты проще отслеживать, какие именно кадры сейчас нужны региону и отраслям. Информация о вакансиях, зарплатных ожиданиях, новых требованиях к специалистам перестает быть разрозненной, а аккумулируется внутри партнерской сети. Это помогает колледжам корректировать набор и содержание программ не вслепую, а с оглядкой на реальный рынок труда.

Уровень взаимодействия Колледжа с другими образовательными организациями варьируется показателями в роде целей сотрудничества и географического положения. По сути, такая модель держится сетевом контакте, социальном партнерстве, практико-ориентированном подходе и совместных программах обучения.

За этой системой стоит вполне определенный вектор государственной политики в сфере подготовки кадров среднего звена. Речь, конечно, о федеральном проекте «Профессионалитет». Именно он задает правила игры, ресурсное обеспечение и те самые кластерные механизмы. Поэтому имеет смысл коротко охарактеризовать его ключевые параметры, чтобы понять, в каких рамках разворачивается сетевое взаимодействие и чем оно мотивируется сверху.

Целевая аудитория проекта – это молодые люди, только окончившие 9-ые и 11-ые классы, выбравшие в качестве продолжения образования не вуз, а техникум или колледж. Проект позволяет им за относительно короткое время освоить востребованную профессию, например, нефтяник или экономист. Другие участники программы, а именно педагоги, методисты, мастера производственного обучения, а также сотрудники предприятийтоже получают свой бонус. У них появляется возможность обновить профессиональные навыки и компетенции, разобраться в актуальных отраслевых трендах, выработать новые практические навыки.

Стержень «Профессионалитета» − кластеры, которые по сути являются образовательно-производственными центрами. В них колледжи и предприятия, будущие работодатели и выпускники собираются в единую структуру, где обучение и производство перестают существовать отдельно друг от друга.

Кластеры охватывают 24 ключевые отрасли экономики, от IT и робототехники до педагогики и лесного хозяйства. Внутри каждого объединения есть основное учебное заведение, вокруг которого выстраивается вся инфраструктура. Например, это колледж. Его начинают улучшать: внедрять новое оборудование, создавать лаборатории и так далее. Одновременно с этим заключается партнерское соглашение между колледжами и предприятиями. В нем отмечаются конкретные права и зоны ответственности каждой из сторон.

Итоги такого сотрудничества выгодны для всех. Предприятия получают подготовленных специалистов, которые сразу готовы включаться в работу. Колледжи, в свою очередь, поднимают собственный профессиональный уровень и пересматривают содержание образовательных программ в сторону реальных запросов. При этом проект остается ориентированным на две группы: выпускники школ, собирающиеся получать среднее профессиональное образование, и сотрудники педагогической сферы, которые организуют и сопровождают подготовку студентов.

Для тех, кто приходит в колледж после 9-го или 11-го класса и включается в проект, дорога после выпуска уже, по сути, предопределена − их ждут на предприятиях-партнерах. Статистика подтверждает работу этого механизма: по данным Министерства просвещения, только в 2025 году порядка 350 тысяч выпускников проекта пришли на ведущие компании страны.

Для студентов, участвующих в проекте, преимущества начинаются с самого главного − времени. Вместо привычных четырех лет на освоение специальности уходит два-три года, в которых, к тому же, акцент смещен в сторону практики, а стажировки становятся привычным делом с первых дней обучения. При этом программы разрабатываются не в кабинетах методистов, а непосредственно работодателями, что позволяет студентам заранее узнать специфику конкретных организаций и не ошибиться с выбором будущего места трудоустройства.

Итак, в контексте исследования, сетевое взаимодействие – это особая форма организации, где структура строится по горизонтали сотрудничества. Каждый участник сети равен, хотя каждый играет свою роль и имеет свой набор функций. Формируются гибкие связи, в которых самостоятельность сторон не входит в конфликт с возможностью действовать сообща [8].

Если говорить о целях, которые ставит перед собой такая модель, они вполне прагматичны и вытекают одна из другой:

− повышение качества обучения за счет объединения ресурсов колледжей или образовательных учреждений и предприятий (работодателей);

− расширение горизонтов студента (доступ к профильным курсам, предпрофессиональной пробе, стажировкам) [2, С. 10.];

В рамках федерального проекта «Профессионалитет», который, в свою очередь, является частью государственной программы «Развитие образования», Ишимбайский нефтяной колледж получил статус базовой образовательной организации. Основанием послужило Положение о Министерстве образования и науки Республики Башкортостан, утвержденное еще в 2013 году [5], но в данном случае важнее другой факт.Колледж взял на себяответственность за прием студентов и за реализацию сетевой образовательной программы. Для осуществления замысла было подписано партнерское соглашение с участниками, обладающими кадрами, оборудованием и производственной мощностью. Смысл в том, чтобы сложить ресурсы, чтобы на их основе создать и развивать образовательно-производственный центр, он же кластер. Партнерская сеть охватывает три ключевые отрасли экономики Республики Башкортостан: нефтехимическая, горнодобывающая и машиностроительная.

Основным предприятием нефтехимического блока можно назвать «Газпром нефтехим Салават», один из крупнейших переработчиков углеводородного сырья в регионе. Вместе с ним можно выделить АО «ФАРУС-Синтез». К этому кластеру присоединились профильные колледжи: Салаватский индустриальный, Белебеевский гуманитарно-технический, Кумертауский горный, Октябрьский коммунально-строительный, Салаватский механико-строительный, а также Центр опережающей профессиональной подготовки по химической отрасли.

В горнодобывающем направлении ключевыми организациями являются АО «Башнефтегеофизика», Научно-производственная фирма «Геофизика», а также сервисные компании вроде «РусНефтеГазСтрой», «БашнефтьПЕТРОТЕСТ» и «Бурение Сервис». Образовательную сторону обеспечивают Кушнаренковский многопрофильный колледж имени Мурзина, Дюртюлинский многопрофильный, Ишимбайский профессиональный колледж, Уфимский колледж радиоэлектроники, телекоммуникаций и безопасности, Уфимский колледж предпринимательства, экологии и дизайна, а также Октябрьский многопрофильный профессиональный колледж.

Наконец, машиностроительный сектор представляют такие партнеры как ПАО «ОДК-УМПО», Уфимский машиностроительный колледж, Туймазинский машиностроительный, Салаватский индустриальный (который работает и в этом направлении), Стерлитамакский политехнический и Нефтекамский машиностроительный колледжи.

Суть соглашений сводится к совместной работе сторон по созданию и дальнейшему развитию образовательно-производственных кластеров. В случае Ищимбайского нефтяного колледжа речь идет о развитии сразу трех направлений, упомянутых выше. Совместная деятельность строится на интеграции колледжей с программами СПО и

предприятий из реального сектора, что вновь работает на главную цель: подготовку специалистов в рамках «Профессионалитета». Причем, подготовка ведется строго в рамках программы, разработанной конкретным центром.

Соглашения фиксируют общие намерения, которые, в свою очередь распадаются на несколько задач. Первая из них связана с кадрами: развитие кадрового потенциала химической отрасли и выстраивание эффективной системы подготовки специалистов. При этом предполагается не просто учить, а передавать лучшие практики наставничества как на производстве, так и в самих колледжах. Второй задачей является изменение управленческих механизмов от формальных к более гибким и эффективным. Отдельным сценарием развития становится создание условий для обучения, ориентированного на практику, где теория не отрывается от реальных задач. И наконец – развитие сетевых форм взаимодействия. Для осуществления этой задачи вводятся совместные программы, используется материально-техническая база кластера.

Взаимодействие между участниками соглашений строится на трех уровнях, и каждый из них закрывает свою зону ответственности.

1. Содержательный. Это разработка и реализация образовательных программ. На этом уровне работает экспериментальная составляющая, предусмотренная постановлением Правительства № 387 от 16 марта 2022 года: апробация новой технологии конструирования программ СПО в рамках «Профессионалитета». То есть колледжи и предприятия вместе решают, чему и как учить.

2. Управленческий. Организации и предприятия, связанные с реальными секторами экономики, получают возможность управлять образовательными учреждениями, колледжами

3. Инфраструктурный. Совершенствование материально-технической базы: закупка оборудования, программного обеспечения, расходников, учебников и методических материалов.

Что касается уровня разработки и реализации образовательных программ,то здесь взаимодействие сторон конкретизируется через следующие механизмы:

− Разработка программ с использованием цифрового ресурса;

− внедрение и постоянное совершенствование методов обучения и образовательных технологий с опорой на современное учебно-методическое обеспечение, включая цифровые ресурсы;

− организация и проведение совместных научно-практических и методических мероприятий.

− выстраивание системы оценки качества образования.

− направление сотрудников предприятий на программы дополнительного профессионального образования;

− организация практической подготовки студентов непосредственно на базах предприятий-партнёров, а не в учебных мастерских;

− проведение стажировок для педагогов колледжей на тех же производственных площадках;

− профориентационная работа со школьниками и абитуриентами;

− и, наконец, обучение граждан по программам профессионального обучения и дополнительного профессионального образования под конкретный заказ предприятий, в соответствии с их кадровой потребностью.

Сама возможность такого взаимодействия, разумеется, закреплена в правовом поле, от федеральных законов до внутренних документов колледжей:

− Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», статья 15, посвящённая сетевому взаимодействию, и статья 56, регулирующая целевое обучение [1]. Рядом с этим − Трудовой кодекс РФ, который задает рамки для привлечения работников предприятий к образовательной деятельности [9]. Дальше идут подзаконные акты, например, недавнее Постановление Правительства РФ от 27.04.2024 № 555, которое конкретизирует правила целевого обучения [7].

− На региональном уровне действуют законы о кадровой политике, а также различные соглашения о сотрудничестве между органами власти, объединениями работодателей и образовательными организациями.

− На локальном уровне действуют нормативные акты образовательных организаций. Это уставы, положения о практике, договоры о сетевом взаимодействии и другие внутренние документы.

Заключение

Рассматривая анализ опыта сетевого взаимодействия Ишимбайского нефтяного колледжа, с другими учебными заведениями республики в рамках «Профессионалитета», становится ясно, что экспериментальная модель действительно работает как механизм, который позволяет собрать воедино кадры, оборудование, методические наработки и направить их на решение тех задач, которые по отдельности каждому колледжу были бы непосильны. В частности, такая форма сотрудничества способствует углублению практико-ориентированности подготовки, расширению возможностей для повышения квалификации педагогов и более тесной интеграции с рынком труда через партнёрство с работодателями.

Вместе с тем в ходе анализа практики выявил ряд барьеров, сдерживающих полноценное развитие сетевого взаимодействия. Среди ключевых проблем − несовершенство регионального нормативного регулирования, недостаточное кадровое обеспечение процессов сетевого взаимодействия, а также ограниченность социально-управленческих коммуникаций между участниками. Немаловажным барьером является географическое расположение колледжей, которые находятся на довольно большом расстояние друг от друга, что затрудняет использование студентами материально-технических оборудований центра, поэтому взаимодействие пока носит преимущественно информационно-ознакомительный характер, тогда как для достижения синергетического эффекта требуются более глубокие, производственно-прикладные формы сотрудничества. Необходимо особо подчеркнуть тот факт, что, данный проект, являясь федеральным экспериментом, в начальной его стадии привлекал определённое количество колледжей, а региональные министерства образования обязывали местных колледжей включиться в кластеры по разным специальностям. Здесь важно отметить один нюанс. К 2027 году Министерство просвещения ставит задачу перевести на «Профессионалитет» все колледжи страны. Однако на практике это требование наталкивается на объективное ограничение: многие образовательные учреждения уже передали свои профильные специальности в кластеры, закрепив их за другими колледжами.

Тем не менее, если смотреть на то, что уже сделано, результаты проекта через сетевое взаимодействие выглядят вполне убедительно. Происходит:

− Программы синхронизируются с реальными запросами работодателей. В рамках группы колледжи сообща добавляют модули, которые отвечают за производственные задачи;

− усиленная практическая подготовка. Сетевой формат позволил организовать практику студентов на реальных площадках предприятий-участников кластера, что обеспечивает возможность с первых курсов погружаться в производство;

− совместное развитие инфраструктуры. Участники кластера объединяют ресурсы: создают учебно-производственные комплексы, оснащают мастерские современным оборудованием, что повышает качество обучения и даёт студентам доступ к технологиям, близким к промышленным;

− педагоги, мастера и управленцы проходят переподготовку, осваивают новые компетенции. Одновременно к преподаванию привлекаются представители производства;

− новые форматы оценки. Демонстрационный экзамен профильного уровня постепенно становится стандартной практикой, и в сетевом формате он дает более объективную картину реальных навыков студента, чем привычные зачеты.

Таким образом, опыт, накопленный в ходе реализации федерального проекта «Профессионалитет», позволяет рассматривать сетевое взаимодействие не как вспомогательный механизм, а как полноценное педагогическое условие, без которого сама логика проекта теряет смысл. За несколько лет эта модель убедительно доказала свою состоятельность: она позволяет консолидировать разрозненные ресурсы, делая образование более практичным и приспособленным к условиям рынка. Сетевое взаимодействие не сводится только ккласическим линиям — «колледж – колледж» или «колледж – работодатель». Оно развивает обмен опытом между всеми его участниками на основе общих целей, задач, обязательств.

Литература

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации» Постановление Правительства Российской Федерации от 16.03.2022 № 387, статья 20.

2. Макаренко С. Н. Сетевая форма реализации образовательных программ // Рецензируемый научный журнал «Тенденции развития науки и образования». Апрель 2019. № 49, Часть 2 Изд. НИЦ «Л-Журнал», 2019. С. 8 – 10;

3. Национальный проект «Молодёжь и дети». Указ Президента РФ от 7 мая 2024 года № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года».

4. Национальный проект «Образование». Утверждён президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 года №16).

5. Положения о Министерстве образования и науки Республики Башкортостан, утверждённого постановлением Правительства Республики Башкортостан от 13 февраля 2013 года №43.

6. Постановление Правительства Российской Федерации от 16 марта 2022 года №387 ««О проведение эксперимента по разработке, апробации и внедрение новой образовательной технологии конструирования образовательных программ среднего профессионального образования».

7. Постановление Правительства Российской Федерации от 27 апреля 2024 г. N 555 «О целевом обучении по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования».

8. Симонова А. А., Дворникова М. Ю. Понятие сетевого взаимодействия образовательных организаций / Педагогическое образование в России. − 2018. − №5 [Электронный ресурс: /ponyatie-setevogo-vzaimodeystviya-obrazovatelnyh-organizatsiy/viewer

9. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 N 197-ФЗ (ред. от 29.12.2025, с изм. от 15.05.2026).

10. Федосеева З. А., Ляшенко М. В. Реализация сетевого взаимодействия в образовательно-производственном кластере федерального проекта «Профессионалитет» (на примере отрасли «Машиностроение») /Инновационное развитие профессионального образования, 2025. – С. 117 – 127.

Networking between colleges as a pedagogical condition for the implementation of the federal project "professionalism"

Baymurzin R.K.

Sterlitamak College of Chemical Technology, Kazan (Volga Region) Federal University

The article explores the mechanism for establishing a network between Ishimbay Oil College and colleges in the Republic of Bashkortostan. Networking is defined as a type of organization whose structure represents a free, flexible, horizontally organized network of fundamentally equal, independent partners with different roles and functions. The main goals of networking are to improve the quality of education by pooling the resources of educational institutions and enterprises (employers); expand opportunities for students (access to specialized courses, pre-vocational training, and internships); develop and test innovative educational technologies and methods; and integrate with the real economy to enhance the practical focus of training.

The author views networking between colleges as a prerequisite for the implementation of the federal "Professionalism" project, contributing to improved training quality in regional labor market settings. The subject, goals, and main areas of the agreements between the parties are outlined. Key problems were identified: imperfections in regional regulatory frameworks, insufficient staffing for network interaction processes, limited social and managerial communications between participants, and lack of coordination between governing bodies and educational institutions.

Keywords: networking, college, federal, project, professionalism, agreement, regulatorydocuments, pedagogicalconditions, qualityofeducation, training.

References

1. Law "On Education in the Russian Federation" Resolution of the Government of the Russian Federation of March 16, 2022 No. 387, Article 20.
2. Makarenko S. N. Network Form of Implementation of Educational Programs // Peer-reviewed scientific journal "Trends in the Development of Science and Education." April 2019. No. 49, Part 2. Published by the Research Center "L-Journal", 2019. pp. 8–10;
3. National Project "Youth and Children." Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2024 No. 309 "On the National Development Goals of the Russian Federation for the Period up to 2030 and for the Perspective Up to 2036."
4. National Project "Education." Approved by the Presidium of the Presidential Council of the Russian Federation for Strategic Development and National Projects (Minutes of December 24, 2018, No. 16).
5. Regulations on the Ministry of Education and Science of the Republic of Bashkortostan, approved by Decree of the Government of the Republic of Bashkortostan dated February 13, 2013, No. 43.
6. Decree of the Government of the Russian Federation dated March 16, 2022, No. 387 "On conducting an experiment to develop, test, and implement a new educational technology for designing educational programs for secondary vocational education."
7. Decree of the Government of the Russian Federation dated April 27, 2024, No. 555 "On targeted training in educational programs of secondary vocational and higher education."
8. Simonova A. A., Dvornikova M. Yu. The concept of network interaction of educational organizations / Pedagogical education in Russia. - 2018. - No. 5 [Electronic resource: /ponyatie-setevogo-vzaimodeystviya-obrazovatelnyh-organizatsiy/viewer
9. Labor Code of the Russian Federation of 30.12.2001 N 197-FZ (as amended on 29.12.2025, as amended on 15.05.2026).
10. Fedoseeva Z. A., Lyashenko M. V. Implementation of network interaction in the educational and industrial cluster of the federal project "Professionalism" (on the example of the "Mechanical engineering" industry) / Innovative development of vocational education, 2025. - P. 117 - 127.

Естественно-научное образование как ресурс профессионального самоопределения учащихся

Бердникова Елена Геннадиевна
кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, Херсонский государственный педагогический университет, berdnikova@yandex.ru,

Бойчук Инна Владимировна
кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, Херсонский государственный педагогический университет, berdnikova@yandex.ru

В условиях современной социально-экономической динамики роль естественных наук в решении глобальных проблем, таких как экологическая устойчивость, развитие производственных мощностей и повышение качества жизни населения, значительно возрастает. Это, в свою очередь, актуализирует задачу совершенствования естественно-научного образования, качество которого в последние годы вызывает определенные опасения. Тема выполнена в рамках государственного задания "Исследование выполнено по заказу Министерства просвещения РФ на тему: «Научно-методическое обеспечение педагогов естественно-научного цикла к профориентационной работе с учётом социально-экономических условий Херсонской области» (№ 073-00108-26-01) на 2026 г.
Ключевые слова: профессиональное образование, естественно-научный цикл, мотивации, практический опыт, цифровизация, научно-исследовательская деятельность, исследовательский потенциал, естественно-научные дисциплины, профориентационная деятельность, профессиональное самоопределение.

Введение

В современном мире естественные науки занимают центральное место, что обусловлено их фундаментальной ролью в познании природы, прогрессе технологий и улучшении благосостояния общества. Высокий уровень развития естественных наук способен оказать глубокое влияние на человечество в целом и на его культурное развитие. Естественные науки активно способствуют формированию необходимых экологических условий для жизни и труда.

Цель

Потребность в широком распространении естественно-научных знаний на различных этапах человеческого развития диктует необходимость их интеграции в образовательные программы всех уровней [1]. В образовательных организациях, реализующих программы среднего профессионального образования, на основе требований ФГОС.

Результаты и обсуждение

В учебных планах данное направление представлено предметами «Физика», «Химия», «Биология» и «Естествознание» - интегрированная учебная дисциплина, включающая физику, химию, биологию с элементами экологии. Изучение основ естественных наук создает необходимую базу для качественной профессиональной подготовки будущих специалистов, способствует формированию у обучающихся цельной естественнонаучной картины мира. Однако, при преподавании дисциплин естественнонаучного цикла, мы сталкиваемся с определенными проблемами. В первую очередь, это низкий уровень мотивации изучения дисциплин не имеющих непосредственного отношения к будущей профессиональной деятельности. Одной из причин сложившегося положения дел является уровень естественно-научной компетентности учителей естественно- научных дисциплин, не соответствующий современным требованиям. В полной мере это относится к учителям физики общеобразовательных школ. Анализ проведенных исследований позволил прийти к выводу, что задача формирования естественно-научной компетентности у будущих учителей естественных наук в процессе их профессиональной подготовки в вузе решается недостаточно эффективно, что, в свою очередь, требует специально организованных мероприятий и поиска средств, обладающих значительным потенциалом в ее формировании. Для формирования внутренней положительной мотивации к обучению необходимо предоставить им возможность активно проявить себя в учебном процессе, а также раскрыть значимость изучаемых дисциплин во всех сферах жизнедеятельности. Проблемам формирования внутренней положительной мотивации к изучению общеобразовательных дисциплин, включая естественно-научные, у студентов колледжей посвящено значительное количество работ современных педагогов. Привлечь внимание обучающихся к естественно-научным дисциплинам можно следующими методами: проведение практических занятий и экспериментов, а также организация экскурсий; использование интерактивных технологий и мультимедийных средств; реализация исследовательских проектов по темам, актуальным и интересным для обучающихся; активное участие в олимпиадах, конкурсах и конференциях.

Обучение становится по-настоящему захватывающим, когда учащиеся видят, как полученные знания можно применить на практике, осознают их реальную пользу и чувствуют себя частью процесса познания. В этом свете, естественно-научное образование выходит за рамки простого изучения предметов, становясь мощным инструментом для формирования у молодежи осознанного выбора будущей профессии. Такой выбор основывается на глубоком понимании окружающего мира и собственных возможностей. Наша задача – исследовать, насколько научно-исследовательская деятельность может способствовать развитию естественно-научной компетентности у будущих учителей естественно-научных дисциплин. Для этого мы планируем изучить существующую психолого-педагогическую и научную литературу. Также предполагается провести анкетирование студентов и препода-

вателей естественно-научных дисциплин из Херсонского государственного педагогического университета и общеобразовательных школ Херсонской области.

В современном мире, где все сферы жизни стремительно развиваются, а экономика и производство активно цифровизируются, особенно остро стоит вопрос качественной подготовки педагогов. Одним из эффективных путей решения этой проблемы является вовлечение учащихся всех уровней образования в научно-исследовательскую деятельность. Этот аспект уже достаточно глубоко освещен в научной литературе. Исследовательская работа студентов способствует формированию у них разнообразных компетенций. В рамках учебного процесса она может включать поиск информации, проведение аналитических исследований, написание реферативных обзоров научной литературы и участие в научных проектах преподавателей. Все эти виды деятельности направлены на развитие базовых научно-исследовательских навыков: работы с первоисточниками, поиска, анализа и систематизации информации, обработки данных, использования современных технологий и так далее.

Внеучебная научная деятельность студентов – это не просто дополнительное занятие, а мощный инструмент для углубления знаний и навыков, выходящих за рамки стандартной учебной программы. Она открывает перед будущими специалистами новые горизонты, позволяя им стать более подготовленными к реалиям профессиональной жизни. Преподаватели имеют в своем распоряжении целый арсенал разнообразных форм такой деятельности. Это может быть, например, прохождение стажировок в ведущих университетах или научных центрах, где студенты получают ценный практический опыт. Также студенты могут активно участвовать в исследовательских проектах, работая в командах и внося свой вклад в научные открытия. Мы пришли к выводу, что особенно перспективным направлением является научно-исследовательская деятельность естественно-научной направленности. Она обладает огромным потенциалом для формирования глубокой и всесторонней естественно-научной компетентности у будущих учителей, которые будут преподавать эти предметы. Сегодня мы наблюдаем интересную тенденцию в образовании. С одной стороны, есть студенты, которые полностью погружены в практическую сторону будущей профессии и производственную деятельность, но при этом теряют интерес к фундаментальным общеобразовательным знаниям. С другой стороны, существуют учащиеся, которые с большим энтузиазмом изучают отдельные предметы, но не задумываются о том, как эти знания пригодятся им в дальнейшей профессиональной карьере. Научные исследования помогают преодолеть этот разрыв, связывая теорию с практикой и демонстрируя реальную ценность полученных знаний [4].

Проблема учебной мотивации является одной из центральных в педагогике и педагогической психологии. В педагогической литературе приводится множество способов и методов повышения мотивации к обучению. В общественных науках «потенциал» означает совокупность возможностей, средств, материалов, ресурсов, фондов, источников. В.В. Гуньков, изучая понятие «потенциал» относительно научно-исследовательский деятельности, трактует его как «совокупность качеств, обеспечивающих интеллектуальную и психологическую готовность, предрасположенность учащегося к самостоятельной научно- исследовательской деятельности» [5].

Проанализировав работы, посвященные раскрытию сущности понятий «потенциал» и «исследовательский потенциал», мы определяем потенциал научно-исследовательской деятельности естественно-научной направленности как совокупность ряда аспектов: мотивационно-целевого, включающего актуализацию согласованных мотивов овладения будущими учителями физики естественно-научной компетентностью; когнитивно- содержательного аспекта, состоящего в возможности повышения эффективности усвоения студентами профессиональных знаний, формирования умений и навыков; рефлексивного аспекта, проявляющегося в возможности формирования у студентов умений самооценки и саморегуляции профессионально-педагогической деятельности.

Проведя предварительный опрос студентов 1-5 курса естественного направления, где принимало участие 53 человек, мы выяснили, что только 10% из числа студентов хотят заниматься научно-исследовательской деятельностью. На вопрос о причинах отсутствия у студентов желания заниматься научно-исследовательской деятельностью большинство студентов ответили, что не видят связь будущей жизни и профессиональной деятельности с научно-исследовательской деятельностью в целом и естественно-научной направленности в частности.

Значительная часть опрошенных (30%) утверждают, что у них нет способностей к научно-исследовательской деятельности и что они не компетентны в области научно- исследовательской деятельности.

Анализ ответов студентов демонстрирует полярность их отношения к научно-исследовательской деятельности (НИД). Часть респондентов выражает открытую заинтересованность, отмечая интеллектуальный интерес и готовность к преодолению трудностей ради результата. Однако для этих же студентов решающим фактором часто становится наличие привлекательной темы, которая была бы не только интересной, но и понятной. Другая группа студентов категорически отказывается от участия в НИД, аргументируя это недостатком личных качеств — терпения, усердия и выдержки. Для них исследовательский процесс воспринимается как чрезмерно сложный мыслительный труд, требующий специфической подготовки, которой они пока не обладают. Здесь ключевым барьером выступает внутренняя мотивация и психологическая готовность к длительной работе над сложной задачей. Отдельно стоит отметить студентов, которые видят препятствия во внешних условиях. Некоторые указывают на отсутствие необходимых ресурсов для организации качественной исследовательской работы, что делает процесс невозможным или неэффективным. Также встречается позиция вынужденного отказа: студенты признают ценность НИД, но заявляют, что в данный момент эта деятельность не входит в их приоритеты или жизненные планы.

Встречаются и примеры успешного предыдущего опыта, когда студенты уже занимались научной работой. Это свидетельствует о том, что часть аудитории имеет базовые компетенции и понимание процесса, хотя их текущее желание участвовать в новых проектах может быть низким из-за перегруженности или смены интересов. Таким образом, отношение к НИД формируется под влиянием комплекса факторов: от личностных особенностей и мотивации до наличия ресурсов и актуальности темы.

Отношение студентов к научно-исследовательской деятельности (НИД) в вузах неоднородно и зависит от сочетания внутренних мотивов и внешних условий. Можно выделить три основные группы аудитории, каждая из которых демонстрирует свой уровень вовлеченности. Первая группа — это студенты, готовые активно участвовать в исследованиях при условии создания комфортных условий. Их интерес напрямую связан с инфраструктурой: наличие современного оборудования, доступ к базам данных и поддержка со стороны преподавателей становятся решающими факторами. Для таких обучающихся НИД — это не просто формальность, а возможность профессионального роста, которая реализуется только при должном материально-техническом обеспечении. Вторая категория объединяет тех, кто искренне заинтересован в познании. Для этих студентов НИД служит инструментом расширения кругозора и поиска нестандартных решений. Однако их энтузиазм часто сталкивается с барьерами: нехватка ресурсов или устаревшая техническая база заставляют их сомневаться в целесообразности продолжения работы. В данном случае ключевой проблемой является разрыв между академическим интересом и реальными возможностями университета.

Третья группа, как правило, не проявляет интереса к научной работе вовсе. Отсутствие мотивации здесь носит системный характер: студенты не видят ценности в исследовательской деятельности для своей будущей карьеры или личных целей. Для этой категории никакие улучшения инфраструктуры не станут стимулом, так как первичным фактором является именно отсутствие внутренней потребности в исследовании.

Наличие ответов, содержащих негативную оценку студентами своей готовности к занятиям научно-исследовательской деятельностью, позволяют сделать вывод о некоторых недостатках в организации такой деятельности и реализации ее потенциала.

На вопрос «Что бы могло мотивировать студентов к научно-исследовательской деятельности?» 45% из 27 опрошенных студентов ответили, что научно-исследовательская деятельность будет престижной, если она оборудована соответствующим образом.

Исследование, проведенное среди студентов, выявило интересную картину: лишь каждый десятый будущий учитель видит себя в роли

исследователя в сфере образования после получения диплома. Основные причины такого положения дел кроются в восприятии научной деятельности как чего-то далекого от их будущей профессии, не престижного и, что немаловажно, не приносящего ощутимого материального вознаграждения. На момент опроса многие студенты просто не видели прямой связи между научными изысканиями и построением успешной карьеры. Однако, результаты исследования также указывают на пути решения этой проблемы. Очевидно, что для пробуждения интереса к науке среди студентов, особенно в естественнонаучных дисциплинах, необходимо сделать акцент на практической значимости исследований. Важно, чтобы тематика научных проектов была тесно связана с актуальными потребностями самих студентов или имела ярко выраженную профессиональную направленность. Предоставление студентам возможности заниматься исследованиями по темам, которые их действительно увлекают, открывает двери для развития их самостоятельности, креативности и, как следствие, углубляет интерес к естественнонаучным предметам. Публичные выступления на конференциях и защита проектов не только позволяют поделиться результатами своей работы, но и способствуют формированию уверенности в себе и повышению самооценки. В контексте среднего профессионального образования, где мотивация к изучению естественнонаучных дисциплин зачастую находится на низком уровне, задача преподавателя становится особенно актуальной. Необходимо сделать процесс обучения максимально увлекательным и результативным, демонстрируя студентам, насколько важны и необходимы эти знания для их профессионального и личностного роста.

Грамотное применение современных образовательных технологий как на уроках, так и во внеурочной деятельности, является ключом к стимулированию познавательной активности и пробуждению искреннего интереса к миру науки [6]. Вышеизложенное позволило определить педагогические условия реализации потенциала научно-исследовательской деятельности в формировании естественно-научной компетентности будущих учителей физики. Первое условие связано с формированием положительной мотивации у будущих учителей физики к включению в научно-исследовательскую деятельность естественнонаучной направленности. К путям повышения мотивации студентов к занятиям научно- исследовательской деятельностью мы относим организацию кружков естественно-научной направленности на физико-математическом факультете; активное привлечение студентов к научным исследованиям через студенческое научное общество; расширение практики участия студентов в конференциях, выставках вуза и вне вуза; финансовую помощь в реализации научно-исследовательской деятельности со стороны факультета.

Повышение профессионального интереса учащихся возможно при выполнении следующих условий: достижение высокого уровня информированности о профессиях естественно-научного профиля; формирование научного и культурного кругозора; вовлечение учащихся в практическую деятельность, в том числе в учебно-исследовательскую, в естественно-научный эксперимент; выработка индивидуального стиля познавательной деятельности; развитие профессионально важных качеств; понимание перспектив самореализации в профессиональной деятельности; выявление склонности к профессиям естественнонаучного профиля и др [7].

Одним из важнейших качеств любого специалиста является способность творчески подойти к решению профессиональных задач, найти оригинальное решение проблемы, нестандартный прием выполнения операции. В решении задачи формирования этой характеристики «большой потенциал имеет исследовательская деятельность школьников, в том числе и опирающаяся на методы теории решения изобретательских задач. Сегодня активно разрабатываются методики и технологии развития творческих характеристик выпускника, однако объект исследования настолько многогранен, что до сих пор далеко не все проблемные вопросы изучены и освещены в научной литературе».

Акцент в образовательной деятельности должен ставиться на формировании у учащихся понимания роли и места современных естественно-научных знаний и технологий в системе профессиональных представлений. Согласно классификации, предложенной К.А. Кирсановой и А.А. Киринюк, структура наук третьего тысячелетия должна включать естественные, общественные, технические и креативные науки. Исследование проблемы профессиональной ориентации в долгосрочной перспективе показало, что ее решение связано с формированием у обучаемых знаний, умений и видов деятельности, способствующих социальной устойчивости и предоставляющих возможность достижения социальной успешности, в процессе изучения физики в системе непрерывного естественнонаучного образования[12]. Поэтому в соответствии с предлагаемой концепцией профессиональной ориентации, современное естественно-научное образование должно быть выстроено как единая система непрерывного естественнонаучного образования, включающая в себя естественные, общественные, технические и креативные науки, способствующие формированию у человека качеств не только социальной устойчивости, но и социальной успешности.

С другой стороны, система естественно-научного образования позволяет поднять престиж естественных наук, таких как физика, астрономия, химия, биология, география, интерес к изучению которых заметно снизился за последние два-три десятилетия.

Эта закономерность видится нами в процессе решения проблемы профориентации, осуществляемой на разных этапах развития системы непрерывного естественнонаучного образования.

Идея интеграции предметов естественнонаучного цикла нередко рассматривалась разными исследователя ми как одно из направлений реализации межпредметных связей, которые не только способствуют повышению «научного уровня знаний учащихся, развитию логического мышления и их творческих способностей», но и эффективности «политехнической и практической направленности обучения» [13].Однако по утверждению О. Яворук, «возникает необходимость поиска оптимального соотношения интегративных и предметных (физика, химия, биология, астрономия и др.) курсов, так как увлечение одними лишь первыми заведомо ведет к снижению качества обучения, падению интереса к естественным наукам, что может сказаться на интеллектуальном потенциализации»

Пути создания интегративных курсов на основе: объединения содержания и за мены нескольких учебных предметов, например, физики, химии, биологии, астрономии, физической географии; взаимосвязи общенаучных понятий, законов и теорий, например, «материя», «движение», «вещество», «энергия», «закон сохранения и пре вращения энергии», молекулярно- кинетическая теория» и др.; выделения комплексных объектов, изучаемых рядом наук, например, Земля, биосфера, река, человек и др. решения локальных и глобальных проблем, например, освоение космического пространства; освоения видов познавательной деятельности, общими для ряда наук.

В результате объединения различных дисциплин были разработаны новые комплексные курсы. Для младших школьников появились такие предметы, как «Окружающий мир», «Естествознание» и «Природоведение». Для старшеклассников и студентов вузов были предложены более специализированные направления, включая «Физику и астрономию», «Физическую химию», «Молекулярную биологию», «Биофизику», «Геофизику», «Астрофизику», «Биохимию», «Радиобиологию», а также факультатив «Физические величины и методы их измерения» и другие.

В высшем образовании для студентов гуманитарных специальностей в конце прошлого века был введен курс «Концепции современного естествознания» (КСЕ), который призван дать им базовые знания в этой области. Вопрос о том, насколько целесообразно и возможно объединять различные учебные предметы, активно обсуждается в научной и педагогической среде. Среди тех, кто поддерживает такой подход, можно выделить Л.О. Филатову. Она считает, что создание интегрированных курсов возможно, если они имеют общую основу для изучения [8]. Например, для физики и химии таким общим предметом может быть строение вещества. Следуя идеям профильного обучения, Л.О. Филатова предлагает для школьников профильные и элективные курсы, которые помогут им определиться с будущей профессией. Это подтверждает наше мнение о том, что в старших классах с углубленным изучением предметов естественнонаучного цикла происходит дальнейшая профессиональная ориентация учащихся [9, 10].

Вывод

Естественно-научное образование является **неоценимым ресурсом для профессионального самоопределения учащихся.** Оно не

только вооружает их знаниями и навыками, необходимыми для успешной карьеры в современном мире, но и формирует у них критическое мышление, научное мировоззрение, креативность и чувство ответственности. Инвестируя в качественное естественно-научное образование, мы даем нашим детям возможность не просто найти работу, но и стать активными, осознанными и успешными творцами своего будущего, способными внести значимый вклад в развитие общества. Поэтому важно уделять особое внимание развитию естественно-научной грамотности и создавать условия для глубокого и увлекательного изучения этих дисциплин в школах.

Литература

1. Варлашина С.Ю. Особенности формирования учебной мотивации студентов колледжей при изучении естественнонаучных дисциплин // Конференция: Современные технологии в обучении. Международный журнал «Педтехнологии» // Электронный ресурс: https://www.pedt.ru/
2. Турдубаева Г., Эмилбекова Д.А. Профессиональная компетентность учителей естественно-научных дисциплин // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 2-3. С. 97-101.
3. Петрушкина Т.А. Естественно-научная компетентность как основа профессиональной компетентности будущих учителей физики // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 5.
4. Бегашева И.С. Елисеева О.В. К вопросу о формировании исследовательской компетенции обучающихся в рамках внеурочной деятельности по физике/ И.С. Бегашева // Символ науки. – 2016. – № 4-2. – С. 79-83.
5. Гуньков В.В. Научно-исследовательский потенциал студентов как актуальное направление развития системы образования в условиях становления информационного общества // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014.№ 4. С. 42-49.
6. Гордеева И.В., Судакова Н.П. «Мотивация учащихся колледжа к изучению естествознания: проблемы и поиск решений» // «Дискуссия» №8 (82) сентябрь 2017 с.73-76.
7. Шайкина В.Н., Лихолетов В.В. Модель информационно-компьютерной технологии поддержки саморазвития творческой личности студентов вуз / В.Н. Шайкина, В.В. Лихолетов // Казанская наука. Казань: изд-во Казанский Издательский Дом –2012. – № 3. С. 323-326.
8. Филатова, Л.О. Развитие преемственности школьного и вузовского образования в условиях введения профильного обучения в старшем звене средней школы [Текст] / Л.О. Филатова. – М. : Лаборатория Базовых знаний, 2005.
9. Тотоева, О. Н. Пропаганда здорового образа жизни как одной из составляющих естественно-научной грамотности / О. Н. Тотоева, З. П. Оказова, Т. В. Ибрагимова // Гуманитарное знание и духовная безопасность: сборник материалов X Международной научно-практической конференции, Грозный, 2023. – С. 184-188.
10. Оказова, З.П. Педагогические условия формирования естественно-научной грамотности учащихся средствами раздела "человек и его здоровье" / З. П. Оказова, И. А. Эдиева, А. М. Муртазаев, М. А. Медоев // Антропологическая дидактика и воспитание. – 2022. – Т. 5, № 6. – С. 169-179.

Natural science education as a resource for students' professional self-determination

Berdnikova E.G., Boychuk I.V.

Kherson State Pedagogical University

In the context of modern socio-economic dynamics, the role of natural sciences in addressing global challenges such as environmental sustainability, the development of production capacities, and improving the quality of life for the population is significantly increasing. This, in turn, highlights the importance of improving natural science education, the quality of which has raised certain concerns in recent years. The topic is implemented within the framework of the state assignment "The research is carried out by order of the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic: 'Scientific and Methodological Support for Natural Science Educators for Career Guidance Work, taking into account the socio-economic conditions of the Kherson region'" (No. 073-00108-26-01) for 2026.

Keywords: professional education, natural science cycle, motivation, practical experience, digitalization, research activities, research potential, natural science disciplines, career guidance activities, professional self-determination.

References

1. Varlashina S. Yu. Features of the Formation of Academic Motivation of College Students in the Study of Natural Sciences // Conference: Modern Technologies in Teaching. International Journal "Pedagogics" // Electronic resource: https://www.pedt.ru/
2. Turdubaeva G., Emilbekova D. A. Professional Competence of Teachers of Natural Sciences // Actual Problems of Humanities and Natural Sciences. 2017. No. 2-3. pp. 97-101.
3. Petrushkina T. A. Natural Science Competence as the Basis for the Professional Competence of Future Physics Teachers // Modern Problems of Science and Education. 2021. No. 5.
4. Begasheva I. S., Eliseeva O. V. On the Formation of Research Competence of Students in the Framework of Extracurricular Activities in Physics / I.S. Begasheva // Symbol of Science. - 2016. - No. 4-2. - P. 79-83.
5. Gunkov V.V. Research Potential of Students as a Relevant Direction of Development of the Education System in the Context of the Emergence of the Information Society // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. 2014. No. 4. P. 42-49.
6. Gordeeva I.V., Sudakova N.P. "Motivation of College Students to Study Natural Science: Problems and Search for Solutions" // "Discussion" No. 8 (82) September 2017 pp. 73-76.
7. Shaikina V.N., Likholetov V.V. Model of information and computer technology to support self-development of creative personality of university students / V.N. Shaikina, V.V. Likholetov // Kazan science. Kazan: Kazan Publishing House – 2012. – No. 3. P. 323-326.
8. Filatova, L.O. Development of continuity of school and university education in the context of the introduction of specialized training in senior secondary school [Text] / L.O. Filatova. – M.: Laboratory of Basic Knowledge, 2005.
9. Totoeva, O. N. Promotion of a Healthy Lifestyle as One of the Components of Scientific Literacy / O. N. Totoeva, Z. P. Okazova, T. V. Ibragimova // Humanitarian Knowledge and Spiritual Security: Collection of Materials of the X International Scientific and Practical Conference, Grozny, 2023. – Pp. 184-188.
10. Okazova, Z. P. Pedagogical Conditions for the Formation of Students' Scientific Literacy by Means of the "Man and His Health" Section / Z. P. Okazova, I. A. Edieva, A. M. Murtazaev, M. A. Medoev // Anthropological Didactics and Education. – 2022. – Vol. 5, No. 6. – Pp. 169-179.

Цифровые платформы профориентации как средство трансляции традиционных российских ценностей молодежи новых регионов

Богдан Марина Сергеевна
старший преподаватель кафедры психолого-педагогического, специального и эстетического образования, Азовский государственный педагогический университет им. П.Д. Осипенко, psihologmarina@yandex.ru

В статье выполнен аналитический обзор новейших отечественных исследований по проблеме цифровизации системы профессионального консультирования и сопровождения молодёжи в контексте возможности использования цифровых платформ для трансляции традиционных российских духовно-нравственных ценностей новым субъектам РФ. По результатам сравнения научной литературы выделены тенденции развития цифровой профориентации; сущность работы государственных и учебных ресурсов для проведения профориентационной деятельности; значение данных ресурсов при становлении профессиональной идентичности, гражданской принадлежности, ценностно-смысловой сферы личности юных граждан. Систематизированы данные по проблемам влияния цифрового пространства образования на формирование профориентации учащихся; возможности адаптации к индивидуальным образовательным маршрутам; развитие наставнических отношений и воспитательно-развивающих функций цифровых продуктов. Рассмотрена особенность применения цифровых инструментов при включении новых регионов России в систему образования страны.

Ключевые слова: цифровая профориентация; цифровые платформы; профессиональное самоопределение; традиционные российские ценности; молодежь; новые регионы Российской Федерации; цифровая образовательная среда; гражданская идентичность; воспитание; профессиональная ориентация.

Введение

Цифровая трансформация образования России – это важное направление госполитики, которое влияет на формирование новой модели профориентации в молодежной среде. При активном развитии цифровой среды меняются формы доступа к информации о профессиях; формы коммуникации студентов с учебными заведениями и потенциальными работодателями; создание персональных образовательных и карьерных маршрутов. Профориентация движется от классического консультативного формата в сторону создания онлайн-платформы для проведения тестирования, психологического сопровождения, профпроб, анализа ситуации на рынке труда и коммуникации с будущими работодателями.

В то же время, цифровая среда активно формирует ценностные ориентации молодежи. По мнению исследователей, цифровая сфера влияет не только на выбор профессии студентами, а еще и на ценностно-смысловую, социальную и гражданскую позицию личности. В связи с этим цифровая платформа по профориентации выступает как средство не просто технического характера, а педагогическое, позволяющее объединить все виды деятельности (образовательную, воспитательную, социокультурную).

Особенно актуальна эта проблема для молодых людей новых регионов России. Интеграция ДНР, ЛНР, Запорожской области и Херсонской области в единую образовательную систему России нуждается в разработке новых форм поддержки профориентации – которые должны служить целям адаптации к российскому образованию; подготовки специалистов для нужд региональной экономики; консолидации общенациональной гражданской принадлежности.

Нормативно-правовая база этого направления – указ президента РФ от 09.11.2022 г. № 809 «О Стратегии государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [11], ФЗ «Об образовании в РФ», Единая модель профориентации обучающихся; федеральные проекты «Билет в будущее», «Россия – мои горизонты», цифровой портал «Работа России» и др., направленные на формирование человеческого капитала государства.

На данный момент существует довольно много работ по вопросу цифровой трансформации профориентации, однако практически все они касаются или технических особенностей работы цифровых платформ, или отдельных психолого-педагогических проблем профессиональной ориентации. Проблема реализации функции трансляции отечественных духовно-нравственных ценностей через средства цифрового пространства (особенно актуально для новых субъектов РФ) слабо разработана. Это определяет потребность в проведении анализа новейших исследований, выявление педагогической эффективности использования цифровых ресурсов для решения этой проблемы.

Цель исследования – аналитическое осмысление отечественной научной литературы по проблеме цифровой трансформации профориентации; определение возможностей использования цифровых платформ для передачи молодежи новых территорий России общенациональных духовно-нравственных ценностей.

Изложение основного материала

Анализ современных отечественных исследований свидетельствует о том, что цифровая трансформация системы профессиональной ориентации представляет собой закономерный этап развития российского образования, обусловленный изменением структуры рынка труда, цифровизацией экономики и трансформацией образовательной среды. Если традиционная профориентационная работа преимущественно основывалась на диагностике профессиональных интересов, консультировании и информировании обучающихся, то современная цифровая модель предполагает построение непрерывного индивидуального маршрута профессионального самоопределения с использованием интеллектуальных цифровых сервисов, аналитических платформ и технологий персонализации.

Статья выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2026-0022)

Обобщение работ Л.А. Аржаных, М.Ф. Баширова, Е.М. Бурнаевой, А.А. Пшеничкиной, С.Н. Саломатовой, Н.О. Тютюнник позволяет сделать вывод, что цифровизация существенно изменила содержание профессиональной ориентации, превратив ее из разового мероприятия в непрерывный процесс сопровождения личности [2; 3; 4; 9]. По мнению исследователей, основной поток информации о профессии у школьника формируется из информационной среды, информационная среда – один из главных элементов в развитии профессиональных склонностей и планов на будущее.

Вместе с тем Л.А. Аржаных указывает на трансформацию формы профессиональной ориентации. По мнению автора, для представителей генерации «цифрового» человека источником информации о профессии становятся электронные учебники, социальные сети и сайты; снижается значение классических форм работы по профориентации. При этом автор отмечает риски случайной ориентации в выборе профессии из-за воздействия среды цифрового информационного пространства, необходимость формирования высокого качества госцифрового продукта для обеспечения сознательного выбора профессии [2].

Похожие результаты получила А.А. Пшеничкина – она рассматривает цифровые площадки как базис инфраструктурного обеспечения профориентации. Автор показывает, что ни один существующий цифровой сервис не способен самостоятельно обеспечить полноценное сопровождение профессионального выбора. Именно поэтому наиболее перспективным направлением развития становится интеграция различных цифровых ресурсов, объединяющих профессиональную диагностику, сведения об образовательных организациях, информацию о рынке труда, консультирование и сопровождение обучающихся [9].

Анализ отечественных цифровых платформ, проведенный исследователем, свидетельствует о наличии существенных преимуществ государственных цифровых сервисов, прежде всего платформы «Работа России», позволяющей объединить сведения о кадровой потребности регионов, возможностях профессионального обучения и трудоустройства. Вместе с тем автор отмечает недостаточную персонализацию рекомендаций, ограниченные возможности взаимодействия с образовательными организациями и необходимость дальнейшего совершенствования цифровых механизмов сопровождения профессионального выбора [9].

Идею комплексного развития цифровой профориентации развивают М.Ф. Баширов и Н.О. Тютюнник. По мнению исследователей, современная цифровая трансформация образования предполагает переход от использования отдельных цифровых инструментов к построению единой образовательной экосистемы, объединяющей школу, организации среднего профессионального и высшего образования, работодателей и государственные институты [3]. В такой модели цифровые технологии выполняют не только информационную функцию, но и обеспечивают согласование образовательных траекторий с прогнозируемыми кадровыми потребностями экономики.

Результаты исследований Е.М. Бурнаевой и С.Н. Саломатовой подтверждают данные выводы. Авторы показывают, что цифровые ресурсы становятся основным источником информации о профессиях для современных школьников, значительно превосходя по степени востребованности традиционные средства массовой информации и печатные материалы. Одновременно исследователи подчеркивают необходимость повышения цифровой компетентности педагогов, поскольку эффективность цифровой профориентации определяется не только качеством цифровых сервисов, но и готовностью педагогов использовать их в образовательном процессе [4].

Проведенный анализ показал следующие закономерности развития цифрового профориентирования. Во-первых – трансформация информационной поддержки по выбору профессии в создание персональных траекторий обучения и карьерного роста, основанных на изучении индивидуального профиля ученика и запроса рынка труда. Во-вторых – цифровая среда служит платформой для взаимодействия между всеми субъектами профориентации (образовательные организации, предприятия, власти, учащиеся). В-третьих – развитие цифровой среды повышает ее ценность за счет аналитики – можно мониторить тренды рынка труда и предсказывать спрос на профессии.

Наконец, большинство исследователей отмечает, что дальнейшее развитие цифровой профориентации невозможно исключительно за счет совершенствования технических характеристик цифровых сервисов. Повышение эффективности цифровых платформ предполагает интеграцию психолого-педагогического сопровождения, развитие института наставничества и усиление воспитательной составляющей цифровой образовательной среды [2; 3; 4; 9].

Таким образом, на основании полученных результатов можно говорить о том, что цифровая трансформация в сфере профессиональной ориентации представляет собой педагогическое явление с использованием цифровых технологий для сопровождения процесса профессионального самоопределения человека. Эта особенность определяет перспективы развития функциональных возможностей цифровых платформ – использование воспитательно-ценностного ресурса платформы становится особенно актуальным при создании единства образовательного пространства РФ.

Современные исследования демонстрируют, что цифровые платформы постепенно становятся центральным элементом системы профессиональной ориентации, обеспечивая непрерывное сопровождение профессионального самоопределения обучающихся. В отличие от традиционных профориентационных мероприятий, ориентированных преимущественно на информирование о профессиях, цифровые сервисы позволяют выстраивать индивидуальные образовательные и карьерные маршруты, основанные на анализе личностных особенностей обучающихся, их образовательных достижений и актуальных потребностей рынка труда.

Обобщение исследований П.А. Амбаровой, Д.И. Беркутовой, Е.М. Громовой, Т.А. Горшковой, С.М. Зининой, Н.Ю. Насыровой, М.В. Немировского, Л.П. Рулевской позволяет сделать вывод, что эффективность цифровой профориентации определяется не столько технологическими возможностями платформ, сколько качеством педагогического сопровождения профессионального выбора [1; 5; 6; 8; 10].

Большинство исследователей сходятся во мнении, что цифровые сервисы позволяют существенно расширить возможности профессионального самоопределения благодаря использованию технологий персонализации. Современные платформы интегрируют диагностические методики, информационные ресурсы о профессиях, данные о системе профессионального образования, сведения о кадровых потребностях регионов, а также механизмы сопровождения обучающихся на различных этапах профессионального выбора. Такой подход обеспечивает переход от эпизодической профориентационной работы к непрерывному сопровождению профессионального развития личности.

Особое внимание исследователи уделяют государственным цифровым платформам «Билет в будущее», «Работа России», проекту «Россия – мои горизонты» и другим федеральным инициативам, которые формируют единую цифровую инфраструктуру профессиональной ориентации. Их принципиальным преимуществом является интеграция данных системы образования, рынка труда и кадрового прогнозирования, что позволяет соотносить индивидуальные профессиональные интересы обучающихся с перспективными направлениями социально-экономического развития страны [3; 9].

Вместе с тем анализ научной литературы показывает, что цифровая платформа не может рассматриваться как самостоятельный субъект профессионального самоопределения. Так например, С.М. Зинина, используя культуросоциологический подход Л.С. Выготского и идеи Б.Д. Эльконина отмечает, что профессиональная ориентация происходит через общение социальное; цифровые медиа выступают в роли педагогического медиатора (посредника), создающего условия для общения обучающихся с наставниками, учителями, родителями, участниками профсообщества [6]. Следовательно, цифровая среда должна дополнять, а не замещать педагогическое сопровождение.

Схожее мнение имеют Е.М. Громова, Д.И. Беркутова и Т.А. Горшкова – они считают необходимым применение профессионального анализа данных для цифровой диагностики. По их мнению, если алгоритм может определить специфические черты ученика, то решение относительно его дальнейшей образовательной/профессиональной ориентации должно приниматься с привлечением учителя либо консультанта по вопросам карьеры [5].

Данный вывод подтверждается исследованием Н.Ю. Насыровой – она указывает на связь между профориентацией и ценностными установками личности. По мнению автора, выбор специальности зависит от интересов, способностей, а также представлений молодежи о целях

жизни, социальной роли, своем будущем [8]. В этом контексте цифровая среда выполняет еще одну педагогическую задачу – формирует условия для выработки сознательной профориентации через гармонизацию индивидуальных и общественных интересов.

Особенности психологии цифрового сопровождения профориентации отражены в работах Л.П. Рулевской. В её исследованиях цифровая образовательная среда трактуется как среда конструирования профессиональной идентичности субъекта – с помощью цифровых платформ происходит не просто информирование о возможностях, а поэтапное прохождение разных профессиональных ролей через виртуальные профессиональные пробы, создание электронного портфолио, использование интерактивных средств обучения [10]. Данный метод позволяет сформировать адекватную профессию и уменьшить риск профнеадаптированности.

В работах П.А. Амбаровой и М.В. Немировского рассматривается именно институциональный потенциал цифровой платформы. По их мнению, цифровая среда создает условия для взаимодействия образовательного учреждения с работодателями и государственными структурами – формирует единый пространственный контекст профессиональной ориентации учащегося [1]. Благодаря сетевому взаимодействию существенно расширяются возможности организации профессиональных проб, взаимодействия с предприятиями и раннего знакомства школьников с будущей профессиональной деятельностью.

По результатам обобщения опыта отечественных исследований можно сделать вывод, что новые информационные системы профориентационной деятельности становятся не просто носителями информации, а полноценным образовательным пространством для индивидуализации выбора профессии через цифровую диагностику; создание единого пространства образования – учебное заведение, работодатель, орган государственной власти; реализация возможности профессиональной пробы на основе интерактивных форм работы; сопровождение процесса профессионального самоопределения учеников. Вместе с тем авторы отмечают, что результативность цифрового профориентирования зависит от наличия не столько технических решений на платформах, а именно комплексного подхода к использованию данных технологий в сочетании с психолого-педагогическим сопровождением для анализа полученной диагностической информации и принятия сознательного выбора профессии. Данное условие дает возможность говорить о цифровых платформах как о средстве интеграции информационного обеспечения, диагностики, консультирования и воспитания для развития не профориентации, а ценностных установок по отношению к труду; гражданскому самосознанию; традиционным российским духовным и нравственным ценностям.

По данным анализа работ С.М. Зининой, В.А. Кальней, Р.А. Кузнецова, Н.Ю. Насыровой, Л.П. Рулевской, С.Е. Шишова и др., результативность цифрового профилирования зависит от наличия у платформы возможностей для трансляции ценностей посредством наполнения ресурсами образования, организации форм работы с обучающимися и создания системы психолого-педагогического сопровождения [6; 7; 8; 10; 13]. Р. А. Кузнецов рассматривает проблему влияния цифрового информационного пространства на формирование ценностей молодежи, подчеркивает значимость этого фактора для социализации личности и указывает на конфликтное состояние – декларирование ценности традиций при воздействии алгоритма цифровой среды, необходимость использования государственной системы цифровых образовательных ресурсов с воспитательными функциями [7].

Сходную позицию занимают С.Е. Шишов и В.А. Кальней, рассматривающие цифровую образовательную среду как средство формирования традиционных духовно-нравственных ценностей при условии ее интеграции с традиционными педагогическими технологиями [13]. Обобщение исследований позволяет сделать вывод, что воспитательный потенциал цифровых платформ реализуется прежде всего через содержательное наполнение, ориентированное на раскрытие общественной значимости профессиональной деятельности, исторических традиций отечественной науки, образования, культуры и вклада различных отраслей экономики в развитие государства [3; 13].

Вторым важным механизмом выступает цифровое наставничество. Анализ исследований С.М. Зининой, Е.М. Громовой, Д.И. Беркутовой и Т.А. Горшковой показывает, что цифровые технологии не способны заменить личностное взаимодействие обучающегося с педагогом, однако существенно расширяют возможности наставнической деятельности. Использование цифровых платформ обеспечивает постоянное сопровождение профессионального выбора, организацию обратной связи, консультирование и совместное проектирование образовательной траектории [5;6].

Существенное место в современных исследованиях занимает проблема формирования гражданской идентичности через профессиональное самоопределение. Н.Ю. Насырова рассматривает профессиональный выбор как важнейший этап социализации личности, в ходе которого формируется система жизненных целей, ценностных ориентаций и социальной ответственности [8]. В данном контексте цифровые платформы становятся инструментом согласования индивидуальных профессиональных интересов обучающихся с потребностями общества и государства, что способствует развитию осознанного отношения к будущей профессиональной деятельности.

Работы Л.П. Рулевской расширяют этот вектор исследования – автор рассматривает профессию в контексте формирования профессиональной идентичности через интеграцию психологических характеристик личности, социальных условий и информационно-образовательных ресурсов. Для нее использование современных цифровых платформ дает возможность конструировать разные варианты будущего развития профессии для того чтобы человек мог определить свою позицию по отношению к ней и выстроить стабильную профессиональную идентичность [10]. При этом, автор отмечает важность сохранения гуманизма в цифровом профориентировании (отсутствие редукции выбора профессии до оценки её рыночного спроса).

Анализ отечественной литературы дает основания заключить, что в цифровых платформах профориентации заложен большой аксиологический ресурс – через их использование происходит развитие ценностей труда, патриотизма, социального долга и почитания традиционных духовно- нравственных ценностей человека. Вместе с тем развитие цифровых сервисов не отменяет роль наставника – напротив, возрастает необходимость психолого-педагогического сопровождения при выработке ценностей у учащихся. При переходе к новым субъектам РФ цифровая профориентация становится многокомпонентным (образовательным, воспитательным и социально – интеграционным) процессом. Эффективность данной работы будет зависеть от того насколько успешно она сможет реализовать свою главную функцию – социализация молодого поколения, его интеграция в единую систему образования, профессии, культуру страны.

Обобщение исследований О.Ф. Пахомовой, Т.Н. Балобановой, В.А. Машаровой, М.Ф. Баширова, Н.О. Тютюнник, С.Е. Шишова, В.А. Кальней, Н.Ю. Насыровой, Р.А. Кузнецова и других авторов свидетельствует о том, что цифровая образовательная среда становится важнейшим механизмом включения молодежи новых регионов в единое образовательное пространство Российской Федерации [3; 7; 8; 12; 13].

Анализ исследований показывает, что цифровые платформы расширяют возможности профессионального самоопределения обучающихся, обеспечивая доступ к федеральным образовательным ресурсам, профориентационным сервисам и информации о системе среднего профессионального и высшего образования, а также кадровых потребностях регионов, что способствует снижению влияния территориальной удаленности и повышению доступности государственных механизмов сопровождения профессионального выбора [3; 12]. В то же время по мнению С. Е. Шишова, В. А. Кальней – новая для региона цифровая образовательная среда должна быть не просто навигатором, а интегрирующим фактором формирования единого ценностно-нормативного пространства, историко-культурной памяти и гражданской самоидентификации [13].

Близкую точку зрения высказывает Р. А. Кузнецов – о росте роли цифрового мира для социализации и формирования ценностей у подрастающего поколения [7]. Поэтому можно считать, что цифровая платформа для профориентации является частью системы воспитательного пространства – ее результативность будет зависеть от того насколько она вписана в систему психолого-педагогического сопровождения (обеспеченного педагогом, наставником, родителями, специалистами по труду).

На основе проведенного исследования можно утверждать, что результативность работы цифровых платформ по проведению профориентационной деятельности в новых регионах РФ будет зависеть от

ряда факторов: актуальность представленных материалов для социально-экономического развития региона; включение данных ресурсов в проекты федерального уровня “Билет в будущее”, “Россия - Мои Горизонты” и сайт “Работа России”; сочетание цифрового профилирования со школьным воспитанием (формирование у учащихся ценностей любви к труду, гражданственности, готовности к развитию своего региона); создание сети цифровых наставников (сочетание возможностей цифровых технологий с психолого-педагогической поддержкой учителей и представителей предприятий). Все вместе дает возможность говорить о цифровых платформах профориентации как о комплексе инструментов сопровождения процесса профессионального самоопределения и в тоже время инструменте объединения работы по образованию, воспитанию и социализации для развития профессиональных установок, гражданской позиции человека, традиционных ему российских духовно-нравственных ценностей.

Заключение

Проведенный анализ отечественных научных исследований показал, что цифровая трансформация системы профессиональной ориентации является одной из ведущих тенденций развития современного российского образования. Большинство исследователей рассматривает цифровые платформы как эффективный инструмент сопровождения профессионального самоопределения, обеспечивающий персонализацию образовательных маршрутов, расширение доступа к информации о профессиях, интеграцию образовательных организаций и работодателей, а также учет актуальных кадровых потребностей экономики.

Обобщение результатов исследований Л.А. Аржаных, А.А. Пшеничкиной, М.Ф. Баширова, Н.О. Тютюнник, Е.М. Бурнаевой, С.Н. Саломатовой, Е.М. Громовой, Д.И. Беркутовой, Т.А. Горшковой, С.М. Зининой, П.А. Амбаровой, М.В. Немировского, Л.П. Рулевской, Н.Ю. Насыровой, Р.А. Кузнецова, С.Е. Шишова, В.А. Кальней, О.Ф. Пахомовой и других авторов позволяет сделать вывод, что современная цифровая профориентация выходит за пределы решения исключительно кадровых задач. Цифровые платформы все в большей степени рассматриваются как педагогическая среда, объединяющая образовательные, воспитательные и социально-интеграционные функции.

По результатам анализа научной литературы можно констатировать – ключевым фактором эффективности цифровых платформ является не столько техническое обеспечение, сколько педагогический контроль за работой платформы, наполнение цифровыми ресурсами, формирование наставнической культуры, создание единого цифрового пространства воспитания в общеобразовательных учреждениях. Только в совокупности цифровые технологии и классические педагогические инструменты способны сформировать сознательный выбор профессии, профессиональную идентичность, а также стабильную мотивацию к творческому труду.

Особенно актуальна цифровая профориентация для новых субъектов РФ – здесь она становится инструментом сопровождения процесса профессионального выбора, а также средством включения молодых людей в общенациональное образовательное и культурно-социальное пространство. Цифровые технологии становятся фактором формирования гражданственности, социальной активности, любви к труду, понимания своей роли в развитии региона и страны.

Проведенное аналитическое обобщение позволяет рассматривать цифровые платформы профориентации как комплексный педагогический инструмент, потенциал которого определяется интеграцией современных цифровых технологий с задачами воспитания, профессионального самоопределения и сохранения традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Перспективным направлением дальнейших исследований представляется разработка научно обоснованных моделей оценки воспитательной эффективности цифровых профориентационных платформ, а также изучение механизмов их адаптации к социально-культурным особенностям новых регионов Российской Федерации.

Литература

1. Амбарова, П.А., Немировский, М.В. Новые подходы к профессиональной ориентации в школе в условиях изменяющегося мира профессий / П.А. Амбарова, М.В. Немировский // Образование: вызовы нового времени. – 2020. – № 1 (26). – С. 188–199.
2. Аржаных, Л.А. Цифровая трансформация как новая детерминанта профессионального самоопределения старшеклассников / Л.А. Аржаных. – Текст : электронный // Научные высказывания. – 2025. – №14 (82). – С. 37-39. – URL: https://nvjournal.ru/article/TsIFROVAJa_TRANSFORMATsIJa_KAK_NOVAJa_DETERMINANTA_PROFESSIONALNOGO_SAMOOPREDELENIJa_STARShEKLASSNIKOV
3. Баширов, М.Ф., Тютюнник, Н.О. Профориентация как один из векторов цифровой трансформации школьного образования / М.Ф. Баширов, Н.О. Тютюнник // Бизнес. Общество. Власть. – 2025. – № 2 (56). – С. 127–137.
4. Бурнаева, Е.М., Саломатова, С.Н. Цифровая профориентация как необходимая реальность / Е.М. Бурнаева, С.Н. Саломатова // Управление образованием: теория и практика. – 2022. – Т. 12, № 1. – С. 34–44.
5. Громова, Е.М., Беркутова, Д.И., Горшкова, Т.А. Цифровые сервисы профориентации: возможности и риски / Е.М. Громова, Д.И. Беркутова, Т.А. Горшкова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – № 4 (44). – С. 128–135.
6. Зинина, С.М. Цифровые технологии как средство профессионального выбора: будущее и настоящее / С.М. Зинина // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2020. – Т. 1, № 3. – С. 38–49.
7. Кузнецов, Р.А. Влияние цифровой среды на приверженность традиционным российским ценностям детей и молодежи РФ / Р.А. Кузнецов // Уровень жизни населения регионов России. – 2025. – Т. 21, № 4. – С. 633–644. – DOI: 10.17059/udf-2025-4-5.
8. Насырова, Н.Ю. Взаимосвязь профессионального самоопределения и ценностных ориентаций старшеклассников / Н.Ю. Насырова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 19 (414). – С. 411–413. – URL: https://moluch.ru/archive/414/91322.
9. Пшеничкина, А.А. Цифровизация профориентации: платформы и сервисы / А. А. Пшеничкина. – Текст : электронный // Ratio et Natura. – 2025. – № 3 (15). – URL: https://ratio-natura.ru/sites/default/files/2025-09/cifrovizaciya-proforientacii-platformy-i-servisy.pdf
10. Рулевская, Л.П. Профессиональная идентичность в цифровую эпоху: психологические аспекты профориентации / Л.П. Рулевская. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2024. – № 46 (545). – С. 391–396. – URL: https://moluch.ru/archive/545/119266.
11. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
12. Формирование виртуальной среды для профессиональной ориентации обучающихся на основе взаимодействия образовательных организаций различных уровней : сб. материалов / О.Ф. Пахомова, Т.Н. Балобанова, В.А. Машарова [и др.] ; под общ. ред. О. В. Ковальчук и И.В. Васютенковой. – Санкт-Петербург : ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2020. – 104 с.
13. Шишов, С.Е., Кальней, В.А. Воспитание традиционных ценностей в цифровой среде: вызовы и возможности для современного образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней // Агроинженерия. – 2025. – Т. 27, № 4. – С. 85–93. DOI:10.26897/2687-1149-2025-4-85-93

Digital platforms for professional guidance as a means of transmitting traditional russian values to youth in new regions

Bogdan M.S.

Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko

The article provides an analytical review of the latest domestic research on the problem of digitalization of the professional counseling and support system for young people in the context of the possibility of using digital platforms to broadcast traditional Russian spiritual and moral values to new subjects of the Russian Federation. Based on the results of a comparison of scientific literature, trends in the development of digital career guidance are highlighted; the essence of the work of state and educational resources for career guidance activities; the importance of these resources in the formation of professional identity, citizenship, value-semantic sphere of personality of young citizens. The data on the impact of the digital education space on the formation of students' career guidance, the possibility of adaptation to individual educational routes, the development of mentoring relationships and the educational and developmental functions of digital products are systematized. The article considers the peculiarity of the use of digital tools in the inclusion of new regions of Russia in the country's education system.

Keywords: digital career guidance; digital platforms; professional self-determination; traditional Russian values; youth; new regions of the Russian Federation; digital educational environment; civic identity; upbringing; professional orientation.

References

1. Ambarova, P.A., Nemirovsky, M.V. New approaches to vocational guidance at school in the context of a changing world of professions / P.A. Ambarova, M.V. Nemirovsky // Education: challenges of the new time. - 2020. - No. 1 (26). - P. 188-199.
2. Arzhanykh, L.A. Digital transformation as a new determinant of professional self-determination of high school students / L.A. Arzhanykh. - Text: electronic // Scientific statements. - 2025. - No. 14 (82). - P. 37-39. – URL: https://nvjournal.ru/article/TsIFROVAJa_TRANSFORMATsIJa_KAK_NOVAJa_DETERMINANTA_PROFESSIONALNOGO_SAMOOPREDELENIJa_STARShEKLASSNIKOV
3. Bashirov, M.F., Tyutyunnik, N.O. Career guidance as one of the vectors of digital transformation of school education / M.F. Bashirov, N.O. Tyutyunnik // Business. Society. Power. – 2025. – No. 2 (56). – pp. 127–137.
4. Burnaeva, E.M., Salomatova, S.N. Digital career guidance as a necessary reality / E.M. Burnaeva, S.N. Salomatova // Educational management: theory and practice. – 2022. – Vol. 12, No. 1. – P. 34–44.
5. Gromova, E.M., Berkutova, D.I., Gorshkova, T.A. Digital Career Guidance Services: Opportunities and Risks / E.M. Gromova, D.I. Berkutova, T.A. Gorshkova // Vocational Education in Russia and Abroad. – 2021. – No. 4 (44). – P. 128–135.
6. Zinina, S.M. Digital Technologies as a Means of Professional Choice: Future and Present / S.M. Zinina // Actual Problems of Pedagogy and Psychology. – 2020. – Vol. 1, No. 3. – P. 38–49.
7. Kuznetsov, R.A. The Impact of the Digital Environment on Commitment to Traditional Russian Values among Children and Youth in the Russian Federation / R.A. Kuznetsov // Standard of Living of the Population of Russian Regions. – 2025. – Vol. 21, No. 4. – Pp. 633–644. – DOI: 10.17059/udf-2025-4-5.
8. Nasyrova, N.Yu. The Relationship Between Professional Self-Determination and Value Orientations of High School Students / N.Yu. Nasyrova. – Text: direct // Young Scientist. – 2022. – No. 19 (414). – Pp. 411–413. – URL: https://moluch.ru/archive/414/91322.
9. Pshenichkina, A.A. Digitalization of Career Guidance: Platforms and Services / A. A. Pshenichkina. – Text: electronic // Ratio et Natura. – 2025. – No. 3 (15). – URL: https://ratio-natura.ru/sites/default/files/2025-09/cifrovizaciya-proforientacii-platformy-i-servisy.pdf
10. Rulevskaya, L.P. Professional identity in the digital age: psychological aspects of career guidance / L.P. Rulevskaya. – Text: electronic // Young scientist. – 2024. – No. 46 (545). – P. 391–396. – URL: https://moluch.ru/archive/545/119266.
11. Decree of the President of the Russian Federation of 09.11.2022 No. 809 "On Approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values" // Official Internet Portal of Legal Information. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502
12. Formation of a Virtual Environment for Professional Guidance of Students Based on the Interaction of Educational Organizations of Various Levels: Collection of Materials / O.F. Pakhomova, T.N. Balobanova, V.A. Masharova [et al.]; edited by O. V. Kovalchuk and I.V. Vasyutenkova. – Saint Petersburg: State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education "Louis Vuitton Institute of Education and Radio Broadcasting", 2020. – 104 p.
13. Shishov, S.E., Kalney, V.A. Fostering Traditional Values in a Digital Environment: Challenges and Opportunities for Modern Education / S.E. Shishov, V.A. Kalney // Agroengineering. - 2025. - Vol. 27, No. 4. - P. 85-93. DOI: 10.26897/2687-1149-2025-4-85-93

Квалификационная дифференциация содержания профессиональной переподготовки врача-косметолога и медицинской сестры по косметологии в типовых программах 2026 года

Ботин-Маевски Романис Сергеевич
преподаватель биологии и косметологии; врач-косметолог, специалист по аппаратной и инвазивной косметологии; стаж работы в косметологии — более 20 лет; член Международного комитета по косметологии и эстетике CIDESCO, Национального общества мезотерапии, Межрегиональной общественной организации специалистов ботулинотерапии и Ассоциации междисциплинарной медицины; Академия косметологии и эстетики «Аюна»

Статья посвящена квалификационному разграничению содержания профессиональной переподготовки врача-косметолога и медицинской сестры по косметологии после введения типовых программ 2026 года. Цель исследования — определить, какие элементы программ могут образовать общее образовательное ядро, а какие требуют раздельного проектирования. Материал составили типовые программы по специальностям «Косметология» и «Сестринское дело в косметологии». Применены методы содержательного и сравнительного анализа документов, классификации и педагогического моделирования. Единицей сопоставления стала связка «профессиональная функция — действие — самостоятельность — ответственность — образовательный результат — способ оценки». Выделены три типа отношений между элементами программ: совпадение профессионального смысла; сходство формулировок при различии функций; содержание, присущее одной квалификации. Предложена четырёхслойная модель, объединяющая инвариантный, врачебный, сестринский и межпрофессиональный компоненты. Научная новизна состоит в том, что различия двух типовых программ переведены в правила построения заданий и оценочных критериев. Модель может применяться при разработке локальных учебных планов, оценочных средств и межпрофессиональных сценариев; её результативность требует экспертной и эмпирической проверки.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, профессиональная переподготовка, содержание образования, квалификационная дифференциация, врач-косметолог, медицинская сестра по косметологии, межпрофессиональное обучение.

1. Постановка проблемы

При разработке программ профессиональной переподготовки важно определить не только круг изучаемых вопросов, но и то действие, которое специалист должен выполнять после обучения: насколько самостоятельно он принимает решение, за что отвечает и чем подтверждается достигнутый результат. Совпадение названий тем само по себе ещё не означает тождества содержания. В одной и той же клинической ситуации специалисты разных квалификаций действуют по-разному.

Врач-косметолог и медицинская сестра по косметологии работают в общей предметной области, пользуются единой терминологией и подчиняются общим требованиям безопасности. Однако врач обследует пациента, устанавливает диагноз, определяет показания и противопоказания, выбирает метод и тактику. Медицинская сестра готовит пациента и рабочее место, выполняет предусмотренные её функцией действия, наблюдает за состоянием пациента и передаёт врачу значимую информацию. Следовательно, общность профессиональной ситуации не отменяет квалификационных границ, а делает их педагогическое описание особенно важным.

Федеральный закон от 28 февраля 2025 года № 28-ФЗ изменил нормативные условия медицинского образования [1]. Приказами Минздрава России утверждены типовые программы профессиональной переподготовки по специальностям «Сестринское дело в косметологии» [2] и «Косметология» [3], применяемые с 1 марта 2026 года. В них закреплены цели, планируемые результаты, модули, объём практической подготовки и требования к реализации. Вместе с тем прямого ответа на вопрос, как разграничивать сходные элементы двух программ при разработке локальных учебных планов и оценочных средств, эти документы не дают. Излишняя унификация стирает различия в самостоятельности и ответственности; полное разъединение лишает обучение общего основания безопасности и взаимодействия. На разрешение этого противоречия направлено настоящее исследование.

2. Цель исследования

Цель исследования — выявить основания квалификационной дифференциации содержания профессиональной переподготовки врача-косметолога и медицинской сестры по косметологии и предложить способ согласования общего, квалификационно специфического и межпрофессионального содержания.

Исследовательский вопрос сформулирован следующим образом: по каким признакам можно установить, что сходные положения двух типовых программ обозначают одно и то же образовательное содержание либо, напротив, требуют разных учебных заданий и критериев оценки?

В статье квалификационная дифференциация понимается как обоснованное разграничение образовательных результатов, содержания, учебных заданий и критериев оценки в зависимости от профессиональной функции и допустимой самостоятельности специалиста. Это не разновидность индивидуализации: различия определяются не личными особенностями слушателей, а их исходной квалификацией и местом в профессиональном процессе. Врачебная и сестринская подготовка поэтому не образуют простую шкалу от меньшего объёма действий к большему; они представляют собой две связанные, но не взаимозаменяемые конфигурации профессиональной деятельности.

3. Анализ исследований и публикаций

В компетентностном подходе результат образования определяется способностью решать профессиональную задачу, а не объёмом усвоенных сведений. Отечественные авторы связывают компетентность с деятельностью, ситуацией выбора и требованиями профессии [4; 5]. Для дополнительного профессионального образования не менее

важны исходная квалификация и опыт взрослого слушателя [6–8]. Отсюда следует, что практическая направленность курса выражается не в количестве упражнений, а в соответствии задания реальной функции специалиста.

В исследованиях медицинского образования компетентность понимается как единство знаний, действия, профессионального суждения и ответственности [10; 11; 16]. Оценивать её предлагают по совокупности свидетельств, полученных в разных ситуациях [12], с использованием наблюдения, симуляции и заданий, воспроизводящих профессиональную деятельность [13; 15]. Концепция доверяемых профессиональных действий связывает результат подготовки с уровнем допустимой самостоятельности [16]. Это особенно существенно при сопоставлении врачебной и сестринской подготовки.

Межпрофессиональное образование, согласно рекомендациям Всемирной организации здравоохранения, строится на сотрудничестве и ясном понимании ролей [17; 18]. Следовательно, совместное обучение оправдано там, где специалисты должны согласовывать действия, но не там, где оно подменяет разграничение функций.

Научная новизна исследования состоит в способе сопоставления двух типовых программ: сравниваются не названия тем, а действие, самостоятельность, ответственность и способ оценки. Полученная типология непосредственно связана с четырёхслойной структурой содержания и правилами построения дифференцированных заданий. В изученной литературе такого проектного решения применительно к программам 2026 года не представлено.

4. Материалы и методы

Исследование носит теоретико-аналитический характер. Материалом послужили полные тексты типовых программ, утверждённых приказами Минздрава России № 61н и № 67н [2; 3]; Федеральный закон № 28-ФЗ использован для описания нормативного контекста [1]. Документы рассматривались в редакциях, действующих на 24 июля 2026 года. В анализ вошли цели программ, требования к слушателям, трудоёмкость, модули, планируемые результаты, практическая подготовка, аттестация и условия реализации.

Работа выполнена в логике структурированного анализа документов [9] и тематического кодирования [14]. Каждый фрагмент программы раскладывался на шесть позиций: профессиональная функция, действие, степень самостоятельности, ответственность, образовательный результат и способ его подтверждения. Если одно положение содержало несколько действий, их рассматривали раздельно.

Анализ проводился последовательно. Сначала сопоставлялись формальные параметры программ: адресат, квалификационный уровень, трудоёмкость, практическая подготовка и итоговая аттестация. Затем формулировки компетенций и результатов переводились в описание наблюдаемых действий. На третьем этапе определялся характер отношения между сопоставимыми элементами. На заключительном этапе классификационные решения преобразовывались в правила отбора содержания, конструирования учебных ситуаций и выбора оценочных средств. Такой порядок позволил отделить описание нормативно заданных различий от их педагогической интерпретации.

К первому типу относили элементы, у которых совпадали профессиональный смысл действия и обязательный результат; ко второму — элементы с общей ситуацией или сходной формулировкой, но различиями хотя бы в одной из ключевых позиций; к третьему — содержание, представленное только в одной программе. При такой процедуре типы взаимно исключают друг друга и охватывают все единицы анализа.

После классификации результаты распределялись по инвариантному, врачебному, сестринскому и межпрофессиональному слоям. Слои обозначают уровни проектирования программы, а не новые профессиональные полномочия. Каждому результату приписывался основной слой; межпрофессиональная характеристика могла добавляться, если действие предполагало передачу информации или согласованное реагирование.

Проверка внутренней обоснованности предусматривала сопоставление каждого вывода с исходным положением программы, описание результата через наблюдаемое действие и контроль за сохранением квалификационных границ. Связь источника, действия, типа отношения и проектного решения представлена в матрице прослеживаемости. Педагогический эксперимент, экспертный опрос и статистический анализ не проводились.

Пограничные случаи трактовались консервативно. Если лексически сходные формулировки не позволяли уверенно признать одинаковыми действие, самостоятельность и ответственность, элемент относился ко второму типу и требовал раздельной конкретизации. Такое решение предупреждает расширительное толкование сестринской функции и одновременно не упрощает врачебный результат. Матрица сохраняет возможность последующей проверки: эксперт может вернуться к исходной формулировке, оспорить присвоенный тип и предложить иное проектное следствие на уровне конкретной единицы анализа.

5. Результаты исследования

5.1. Различия исходной квалификации и параметров программ

Программы относятся к одной предметной области, но адресованы разным квалификационным группам. Переподготовка по косметологии предназначена для врачей и соотнесена с восьмым квалификационным уровнем; по сестринскому делу в косметологии — для специалистов со средним медицинским образованием и пятым уровнем [2; 3]. Различие предполагает неодинаковую меру самостоятельности при решении профессиональной задачи.

Таблица 1

Основные параметры типовых программ

Параметр	«Косметология»	«Сестринское дело в косметологии»
Адресат	Врач-косметолог	Медицинская сестра по косметологии
Квалификационный уровень	8	5
Общий объём	576 ч	504 ч
Непосредственная практика	180 ч	106 ч
Итоговая аттестация	6 ч	6 ч
Профессиональные компетенции	4	4

Источник: составлено автором по типовым программам [2; 3].

Равное количество компетенций не означает их эквивалентности. Врачебные результаты организованы вокруг обследования, диагностики и выбора тактики; сестринские — вокруг безопасного выполнения, наблюдения, инфекционной безопасности и передачи информации. Трудоёмкость отражает устройство программы, но не является прямой мерой сложности действия.

Врачебная практика воспроизводит путь от обследования и обоснования решения до контроля результата; сестринская — последовательность подготовки, выполнения, наблюдения и информирования. Поэтому одинаковая продолжительность итоговой аттестации не предполагает одинаковых заданий. Сопоставимыми должны быть прозрачность процедуры и достаточность доказательств освоения программы.

Педагогическая функция практической подготовки также различается. Для врача она состоит в освоении целостного цикла клинического решения: от сбора и толкования данных до выбора тактики и оценки результата. Для медицинской сестры практика должна обеспечивать устойчивость безопасной последовательности действий, соблюдение установленного режима, наблюдение за пациентом и своевременную передачу информации. Если часы практики заполняются одинаковыми упражнениями, формальное выполнение учебного плана ещё не подтверждает достижение результатов обеих программ.

5.2. Типы отношений между элементами программ

Сопоставление выявило три типа отношений: совпадение профессионального смысла, сходство формулировок при различии функций и содержание, присущее одной квалификации. В таблице 2 показано, как положения типовых программ переводятся в решения для локальной программы.

Первый тип образует общий минимум безопасного поведения. Для второго типа характерна общая профессиональная ситуация при различии действий: «оценка состояния» означает для врача обследование и принятие решения, а для медицинской сестры — наблюдение, распознавание изменений и передачу сведений врачу. Элементы третьего типа нельзя объединять без утраты квалификационной определённости.

Таблица 2
Матрица прослеживаемости квалификационных различий

Элемент типовых программ	Действие врача-косметолога	Действие медицинской сестры	Тип отношения и педагогическое решение
Идентификация пациента, конфиденциальность, безопасная среда [2; 3]	Соблюдает обязательные требования	Соблюдает обязательные требования	Тип I: общее содержание и единый минимальный критерий безопасности
Оценка состояния перед вмешательством [2; 3]	Обследует, интерпретирует данные, определяет показания и противопоказания	Проверяет назначение и исходные данные, наблюдает, сообщает об изменениях	Тип II: общая ситуация, но разные задания и критерии
Выбор метода и тактики [3]	Самостоятельно выбирает и обосновывает решение	Не принимает врачебного решения; действует в пределах своей функции	Тип III: отдельное врачебное содержание и оценочное средство
Подготовка, выполнение и наблюдение [2]	Определяет условия и контролирует результат в пределах врачебной функции	Готовит пациента и оснащение, выполняет сестринские действия, наблюдает	Тип III: отдельное сестринское содержание и оценочный лист
Изменение состояния, нежелательное событие [2; 3]	Оценивает состояние и определяет лечебную тактику	Распознаёт изменение, прекращает действие по алгоритму, информирует врача	Тип II: общий сценарий; индивидуальная оценка роли каждого участника

Источник: составлено автором по типовым программам [2; 3].

Матрица делает ход анализа проверяемым: от исходного положения программы можно перейти к ожидаемому действию, затем — к типу отношения и способу обучения. Если единый критерий не подтверждает результат каждой квалификации, общее задание должно быть разветвлено либо заменено двумя самостоятельными.

При разработке рабочей программы решение можно принимать по четырём вопросам: относятся ли сравниваемые элементы к одной профессиональной ситуации; совпадает ли ожидаемое действие; одинакова ли мера самостоятельности; может ли единый критерий достоверно подтвердить результат обеих групп. Совпадение всех признаков позволяет сохранить общее ядро. Общая ситуация при различии действия, самостоятельности или критерия требует квалификационного разветвления. Отсутствие сопоставимой функции указывает на необходимость самостоятельной траектории.

5.3. Четырёхслойная структура содержания

Выделенные типы отношений позволяют представить содержание в виде четырёх слоёв. Слой — это не самостоятельная дисциплина, а сквозная часть программы, которая проявляется в результатах, занятиях и оценочных средствах.

Таблица 3
Четырёхслойная структура содержания

Слой	Содержание и педагогическая функция	Пример результата
Инвариантный	Правовые, этические и безопасностные основания; единый обязательный минимум	Идентифицировать пациента; соблюдать конфиденциальность; распознавать риск
Врачебный	Обследование, диагностика, выбор тактики и контроль; освоение врачебного решения	Определить показания и противопоказания; выбрать и обосновать метод
Сестринский	Подготовка, выполнение, инфекционная безопасность и наблюдение; освоение сестринского действия	Проверить назначение; подготовить; выполнить; наблюдать; сообщить
Межпрофессиональный	Распределение ролей, передача информации и согласованное реагирование	Передать значимые сведения; согласовать последовательность и ответственность

Источник: разработано автором.

Инвариантный слой задаёт единый минимум безопасности. Врачебный строится вокруг обследования, решения и контроля результата; сестринский — вокруг подготовки, точного выполнения и наблюдения. Межпрофессиональный слой определяет, кто принимает решение, кто действует и какие сведения должны быть переданы.

Эти слои не конкурируют между собой. Результат получает основную квалификационную принадлежность и при необходимости дополнительную отметку о взаимодействии. Так, распознавание изменения состояния относится к сестринскому слою, а своевременная передача сведений врачу одновременно имеет межпрофессиональное значение.

В локальной программе двойная маркировка по типу отношения и слою показывает, где возможно совместное занятие, где следует развести задания и для какого действия требуется отдельное оценочное средство. Распределение часов при этом определяется картой результатов и рисков, а не заранее заданной пропорцией.

Практически это может быть реализовано как повторяющийся учебный цикл: общий разбор требований безопасности, раздельная отработка квалификационных действий, совместная профессиональная ситуация и индивидуальная обратная связь. Такая организация сохраняет единый контекст помощи пациенту, но не смешивает профессиональные роли. Слой при этом нельзя отождествлять с отдельным модулем или долей учебного времени: один результат может проходить через несколько разделов программы и требовать разного числа упражнений у врачей и медицинских сестёр.

5.4. Учебные задания и оценивание

Одна профессиональная ситуация может использоваться для обеих групп, но инструкции, ожидаемые результаты и критерии оценки должны различаться. Врач обосновывает клиническое решение; медицинская сестра обеспечивает подготовку, выполнение предусмотренных действий, наблюдение и передачу информации.

Таблица 4
Дифференциация заданий в общей профессиональной ситуации

Этап	Врач-косметолог	Медицинская сестра	Критерий
Подготовка	Обследовать; определить показания, противопоказания и тактику	Проверить назначение; подготовить пациента, место и оснащение	Полнота, обоснованность, отсутствие критического пропуска
Действие	Выполнить врачебное действие; контролировать параметры	Выполнить предусмотренные действия; соблюдать асептику; наблюдать	Точность, безопасность, соответствие роли
Изменение	Распознать состояние; определить тактику и помощь	Распознать изменение; действовать по алгоритму; сообщить врачу	Своевременность и приоритет безопасности
После	Оценить результат; определить наблюдение; оформить запись	Продолжить наблюдение; передать сведения; оформить документацию	Полнота оценки и прослеживаемость действий

Источник: разработано автором.

Врачебное задание должно требовать интерпретации данных и обоснования выбора. Сестринское задание должно требовать проверки назначения, организации условий, точности выполнения, своевременной передачи врачу значимой информации и эскалации выявленного риска. Оно не должно возлагать на медицинскую сестру принятие врачебного решения.

Тестирование проверяет понятия и признаки риска, но не подтверждает целостное действие [15]. Поэтому итоговая оценка должна включать ситуационную задачу, структурированное наблюдение или симуляционный сценарий [12; 13; 16]. Общими могут быть требования безопасности и критерии коммуникации; квалификационно специфические результаты оцениваются раздельно.

Оценочный лист должен учитывать итог действия, качество процесса и критические ошибки. Нарушение идентификации, асептики или алгоритма экстренного реагирования может иметь пороговое значение, если это заранее закреплено в критериях. Групповой балл в межпрофессиональном сценарии не заменяет индивидуальной оценки каждого участника.

Формирующее и итоговое оценивание выполняют разные задачи. Во время обучения преподаватель может остановить выполнение, дать подсказку, предложить повтор и разобрать основание решения. На итоговой аттестации инструкция и условия должны быть стандартизированы внутри каждой квалификационной группы, а самостоятельность выполнения — сохранена. Результат, полученный после подсказки, полезен для обучения, но не равнозначен самостоятельной демонстрации профессионального действия.

Прямое ранжирование врача-косметолога и медицинской сестры по единой интегральной шкале методологически некорректно: такая шкала объединит разные профессиональные результаты и скроет смысл ошибки. Сопоставлять можно освоение действительно общих требований, например идентификации пациента или коммуникации в нештатной ситуации. Квалификационно специфические действия оцениваются внутри соответствующей траектории по собственным критериям и порогам.

6. Обсуждение

Формальная симметрия программ — одинаковое количество компетенций, сходные названия разделов и единая форма обучения — не даёт основания унифицировать образовательные результаты. Компетентность проявляется в конкретном действии, где соединяются знание, профессиональное суждение и ответственность [10; 11; 16]. Уровень самостоятельности становится частью результата, а не внешним условием его оценки [16].

Три типа отношений предполагают три проектных решения: общее ядро, разветвлённое задание или самостоятельную траекторию. Четырёхслойная модель переносит эту логику в учебный план, рабочие программы и фонд оценочных средств. Межпрофессиональный слой связывает действия врача и медицинской сестры, не превращая их во взаимозаменяемых исполнителей; такой подход соответствует принципу сотрудничества при ясном распределении ролей [17; 18].

Практическая ценность модели состоит в возможности обнаружить скрытую унификацию, неоправданное дублирование и несоответствие критерия оцениваемой функции. Преподаватель начинает проектирование не с перечня тем, а с вопроса: какое действие должен продемонстрировать слушатель данной квалификации и какие свидетельства подтвердят его готовность. Влияние предложенной модели на качество подготовки пока не установлено и должно стать предметом отдельного исследования.

Предложенная схема применима на трёх уровнях локального проектирования. В учебном плане она помогает определить общие и раздельные фрагменты подготовки; в рабочей программе — сформулировать результаты через действие и пределы самостоятельности; в фонде оценочных средств — согласовать инструкцию, ожидаемый продукт и критерии. При этом число часов остаётся характеристикой учебной нагрузки, а не прямой мерой сложности компетенции. Распределение времени следует обосновывать числом и сложностью решений, риском ошибки, необходимостью повторения и способом итоговой демонстрации.

При содержательном аудите локальной программы особенно показательны формулировки без названного субъекта действия. Если один и тот же глагол одновременно включён в результаты врача и медицинской сестры, необходимо уточнить, кто принимает решение, кто выполняет действие и кто отвечает за его последствия. Различие только между словами «знать» и «уметь» ещё не создаёт квалификационной дифференциации, если ожидаемый продукт деятельности и критерий остаются одинаковыми.

7. Заключение

Квалификационную дифференциацию содержания нельзя основывать только на названиях тем, числе компетенций и объёме часов. Определяющим является профессиональный смысл результата, раскрываемый через действие, самостоятельность и ответственность.

Установлены три типа отношений между элементами программ: совпадение профессионального смысла; сходство формулировок при различии функций; содержание, присущее одной квалификации. Для их педагогического выражения предложены инвариантный, врачебный, сестринский и межпрофессиональный слои.

Дифференциация должна быть доведена до заданий и оценки. Общая ситуация допустима, однако инструкции, ожидаемые результаты и квалификационные критерии различаются. Следующий этап работы — экспертная проверка модели, разработка банка заданий и пилотная апробация.

Ограничения исследования

Исследование охватывает две типовые программы и отражает предписанное, а не фактически реализованное содержание. Экспертная оценка, наблюдение, опрос и педагогический эксперимент не проводились. Модель не устанавливает медицинские полномочия и применяется совместно с актуальными нормативными требованиями.

Литература

1. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации: Федеральный закон от 28 февраля 2025 г. № 28-ФЗ // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: https://publication.pravo.gov.ru/document/0001202502280038 (дата обращения: 24.07.2026).

2. Об утверждении типовой дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки по специальности «Сестринское дело в косметологии»: приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 4 февраля 2026 г. № 61н (зарегистрирован Минюстом России 17 февраля 2026 г., регистрационный № 85374) // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: https://publication.pravo.gov.ru/document/0001202602180007 (дата обращения: 24.07.2026).

3. Об утверждении типовой дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки по специальности «Косметология»: приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 4 февраля 2026 г. № 67н (зарегистрирован Минюстом России 19 февраля 2026 г., регистрационный № 85409) // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: https://publication.pravo.gov.ru/document/0001202602200008 (дата обращения: 24.07.2026).

4. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.

5. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.

6. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2007. 272 с.

7. Шакарова И. С., Макаров М. И. Инновационное развитие дополнительного профессионального образования врачей // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 1. С. 77–80.

8. Шестак Н. В., Шестак В. П. Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании // Высшее образование в России. 2009. № 3. С. 29–38.

9. Dalglish S. L., Khalid H., McMahon S. A. Document analysis in health policy research: the READ approach // Health Policy and Planning. 2020. Vol. 35, no. 10. P. 1424–1431. DOI: 10.1093/heapol/czaa064.

10. Epstein R. M., Hundert E. M. Defining and assessing professional competence // JAMA. 2002. Vol. 287, no. 2. P. 226–235. DOI: 10.1001/jama.287.2.226.

11. Frank J. R., Snell L. S., ten Cate O. et al. Competency-based medical education: theory to practice // Medical Teacher. 2010. Vol. 32, no. 8. P. 638–645. DOI: 10.3109/0142159X.2010.501190.

12. Heeneman S., de Jong L. H., Dawson L. J. et al. Ottawa 2020 consensus statement for programmatic assessment—1. Agreement on the principles // Medical Teacher. 2021. Vol. 43, no. 10. P. 1139–1148. DOI: 10.1080/0142159X.2021.1957088.

13. Issenberg S. B., McGaghie W. C., Petrusa E. R., Gordon D. L., Scalese R. J. Features and uses of high-fidelity medical simulations that lead to effective learning: a BEME systematic review // Medical Teacher. 2005. Vol. 27, no. 1. P. 10–28. DOI: 10.1080/01421590500046924.

14. Kiger M. E., Varpio L. Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131 // Medical Teacher. 2020. Vol. 42, no. 8. P. 846–854. DOI: 10.1080/0142159X.2020.1755030.

15. Miller G. E. The assessment of clinical skills/competence/performance // Academic Medicine. 1990. Vol. 65, no. 9, Suppl. P. S63–S67. DOI: 10.1097/00001888-199009000-00045.

16. ten Cate O., Hennus M. P. Entrustable professional activities and entrustment decision-making for competency-based education in the health professions: an introduction // Entrustable Professional Activities and Entrustment Decision-Making in Health Professions Education / ed. by O. ten Cate et al. London: Ubiquity Press, 2024. P. 3–14. DOI: 10.5334/bdc.a.

17. World Health Organization. Framework for Action on Interprofessional Education & Collaborative Practice. Geneva: WHO, 2010. 64 p.

18. World Health Organization. Patient Safety Curriculum Guide: Multi-professional Edition. Geneva: WHO, 2011. 272 p.

Qualification-based differentiation of professional retraining content for physician-cosmetologists and nurses in cosmetology in the 2026 standard programmes

Botin-Majewski R.S.

Academy of Cosmetology and Aesthetics “Ayuna”

The article examines qualification-based differentiation of professional retraining content for physician-cosmetologists and nurses in cosmetology after the introduction of the 2026

standard programmes. The aim was to determine which programme elements may form a common educational core and which require separate curriculum design. The material comprised the standard programmes in Cosmetology and Nursing in Cosmetology. Content and comparative document analysis, classification, and pedagogical modelling were used. The unit of comparison was the sequence “professional function — action — autonomy — responsibility — learning outcome — assessment method”. Three relationships between programme elements were identified: equivalence of professional meaning; similar wording combined with different functions; and content specific to one qualification. A four-layer model was proposed, comprising invariant, physician-specific, nursing-specific, and interprofessional components. The scientific contribution lies in translating the differences between the two standard programmes into rules for designing tasks and assessment criteria. The model can be used to develop local curricula, assessment tools, and interprofessional scenarios; its effectiveness requires expert and empirical validation.
Keywords: continuing professional education, professional retraining, educational content, qualification-based differentiation, physician-cosmetologist, nurse in cosmetology, interprofessional education.

References

1. O vnesenii izmenenii v otdel'nye zakonodatel'nye akty Rossiiskoi Federatsii [On amendments to certain legislative acts of the Russian Federation]. Federal Law No. 28-FZ of 28 February 2025. Official Internet Portal of Legal Information. Available at: https://publication.pravo.gov.ru/document/0001202502280038 (accessed 24 July 2026). (In Russ.).
2. Ob utverzhdenii tipovoi dopolnitel'noi professional'noi programmy professional'noi perepodgotovki po spetsial'nosti «Sestrinskoe delo v kosmetologii» [Approval of the standard professional retraining programme in Nursing in Cosmetology]. Order of the Ministry of Health of the Russian Federation No. 61n of 4 February 2026, registration No. 85374 of 17 February 2026. Available at: https://publication.pravo.gov.ru/document/0001202602180007 (accessed 24 July 2026). (In Russ.).
3. Ob utverzhdenii tipovoi dopolnitel'noi professional'noi programmy professional'noi perepodgotovki po spetsial'nosti «Kosmetologiya» [Approval of the standard professional retraining programme in Cosmetology]. Order of the Ministry of Health of the Russian Federation No. 67n of 4 February 2026, registration No. 85409 of 19 February 2026. Available at: https://publication.pravo.gov.ru/document/0001202602200008 (accessed 24 July 2026). (In Russ.).
4. Bolotov V. A., Serikov V. V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noi programme [Competence model: From an idea to an educational programme]. Pedagogika. 2003;(10):8–14. (In Russ.).
5. Verbitskii A. A., Larionova O. G. Lichnostnyi i kompetentnostnyi podkhody v obrazovanii: problemy integratsii [Personality-oriented and competence-based approaches in education: Problems of integration]. Moscow: Logos; 2009. 336 p. (In Russ.).
6. Zmeev S. I. Andragogika: osnovy teorii, istorii i tekhnologii obucheniya vzroslykh [Andragogy: Foundations of adult learning]. Moscow: PER SE; 2007. 272 p. (In Russ.).
7. Shakarova I. S., Makarov M. I. Innovatsionnoe razvitie dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya vrachei [Innovative development of continuing professional education for physicians]. Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2022;(1):77–80. (In Russ.).
8. Shestak N. V., Shestak V. P. Kompetentnostnyi podkhod v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii [Competence-based approach in continuing professional education]. Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia. 2009;(3):29–38. (In Russ.).
9. Dalglish S. L., Khalid H., McMahon S. A. Document analysis in health policy research: the READ approach. Health Policy and Planning. 2020;35(10):1424–1431. doi:10.1093/heapol/czaa064.
10. Epstein R. M., Hundert E. M. Defining and assessing professional competence. JAMA. 2002;287(2):226–235. doi:10.1001/jama.287.2.226.
11. Frank J. R., Snell L. S., ten Cate O., et al. Competency-based medical education: Theory to practice. Medical Teacher. 2010;32(8):638–645. doi:10.3109/0142159X.2010.501190.
12. Heeneman S., de Jong L. H., Dawson L. J., et al. Ottawa 2020 consensus statement for programmatic assessment—1. Agreement on the principles. Medical Teacher. 2021;43(10):1139–1148. doi:10.1080/0142159X.2021.1957088.
13. Issenberg S. B., McGaghie W. C., Petrusa E. R., Gordon D. L., Scalese R. J. Features and uses of high-fidelity medical simulations that lead to effective learning: A BEME systematic review. Medical Teacher. 2005;27(1):10–28. doi:10.1080/01421590500046924.
14. Kiger M. E., Varpio L. Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. Medical Teacher. 2020;42(8):846–854. doi:10.1080/0142159X.2020.1755030.
15. Miller G. E. The assessment of clinical skills/competence/performance. Academic Medicine. 1990;65(9 Suppl):S63–S67. doi:10.1097/00001888-199009000-00045.
16. ten Cate O., Hennus M. P. Entrustable professional activities and entrustment decision-making for competency-based education in the health professions: an introduction. In: ten Cate O., Burch V. C., Chen H. C., et al., editors. Entrustable Professional Activities and Entrustment Decision-Making in Health Professions Education. London: Ubiquity Press; 2024. p. 3–14. doi:10.5334/bdc.a.
17. World Health Organization. Framework for Action on Interprofessional Education & Collaborative Practice. Geneva: WHO; 2010. 64 p.
18. World Health Organization. Patient Safety Curriculum Guide: Multi-professional Edition. Geneva: WHO; 2011. 272 p.

Критериальная модель оценивания профессиональной готовности медицинской сестры по косметологии по итогам профессиональной переподготовки

Ботин-Маевски Романис Сергеевич
врач-косметолог, Академия косметологии и эстетики «Аюна»,
rom_rabota@mail.ru

Проблема исследования состоит в том, что раздельная проверка знаний и техники не позволяет достоверно судить о готовности выпускника к целостному сестринскому действию. Цель — разработать критериальную модель оценивания профессиональной готовности медицинской сестры по косметологии по итогам профессиональной переподготовки. Материал составили типовая дополнительная профессиональная программа по специальности «Сестринское дело в косметологии», нормативные документы и научные работы по оцениванию в медицинском образовании. Применены анализ документов, функциональная декомпозиция профессионального действия, критериальное моделирование и построение матрицы соответствия «результат — наблюдаемый признак — источник доказательства — правило решения». Профессиональная готовность определена как подтверждённая способность самостоятельно, последовательно и безопасно выполнить завершённое сестринское действие в пределах квалификации, наблюдать за состоянием пациента, взаимодействовать с врачом, документировать результат и корректировать собственные действия. Модель включает целевой, критериально-содержательный, оценочно-инструментальный и диагностико-решающий блоки. Выделены шесть критериев готовности: понимание и нормативная обоснованность; организация и выполнение; безопасность и границы роли; наблюдение и коррекция; коммуникация и документация; рефлексия и саморегуляция. Предложены набор взаимодополняющих оценочных средств, структура интегрированного сценария, четырёхбалльная аналитическая рубрика, правило достаточности доказательств и некомпенсируемый контур безопасности. Итоговый вывод принимается не по общей сумме: критическая ошибка или недостижение минимального уровня хотя бы по одному обязательному критерию исключают положительное решение. Индекс профессиональной готовности используется только для построения диагностического профиля.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование; профессиональная переподготовка; сестринское дело в косметологии; профессиональная готовность; критериальное оценивание; интегрированный сценарий; безопасность пациента; диагностический профиль.

Введение

Типовая программа профессиональной переподготовки по специальности «Сестринское дело в косметологии» объёмом 504 академических часа задаёт планируемые результаты, включает практику и предусматривает экзамен с тестовыми заданиями, ситуационными задачами, а также демонстрацией умений в симулированных и клинических условиях [1]. Сочетание нескольких форм контроля создаёт необходимые предпосылки для комплексного оценивания, но само по себе ещё не образует целостной системы. Если каждый инструмент существует отдельно, тест проверяет один набор сведений, задача — другой, а практическая демонстрация превращается в воспроизведение заранее выученной последовательности.

Работа медицинской сестры по косметологии складывается из взаимосвязанных действий: идентификации пациента, проверки назначения и документации, подготовки рабочего места и оборудования, соблюдения инфекционной безопасности, выполнения сестринской процедуры, наблюдения за самочувствием, распознавания неблагополучия, взаимодействия с врачом и фиксации результата. Фрагментарная проверка разрывает профессиональный смысл этой последовательности. Технически точная манипуляция не может считаться доказательством готовности, если она выполнена без необходимой проверки, с выходом за пределы сестринской функции или при игнорировании признаков риска. Предупреждение вреда поэтому рассматривается не как один из равноправных балльных показателей, а как обязательное условие положительного решения [10].

Профессиональная готовность определяется не объёмом воспроизводимых сведений, а способностью использовать знания при решении профессиональной задачи [5]. В известной модели Дж. Миллера уровни «знает», «знает как», «показывает как» и «делает» различаются характером требуемого доказательства [4]. Р. Эпстайн и Э. Хундерт рассматривают профессиональную компетентность как устойчивое и разумное использование знаний, технических навыков, коммуникации, ценностей и рефлексии в практике [5]. Из этого следует, что вывод о готовности нельзя надёжно получить одним тестом или одной изолированной процедурой.

Современные требования к оцениванию включают валидность интерпретации, воспроизводимость, образовательное влияние, приемлемость и реализуемость процедуры [6]. Валидность относится не к инструменту как таковому, а к обоснованности вывода, сделанного на основании данных [7]. Высокая сумма баллов может скрыть слабое обязательное звено, а недостаток наблюдений — создать видимость подтверждённой или неподтверждённой готовности. Поэтому необходимо раздельно оценивать полноту доказательств, безопасность, достижение минимального стандарта и профиль сильных и слабых сторон.

Цель и исследовательские вопросы

Цель исследования — разработать и теоретически обосновать критериальную модель оценивания профессиональной готовности медицинской сестры по косметологии по итогам профессиональной переподготовки. Исследовательские вопросы сформулированы следующим образом: какие компоненты образуют профессиональную готовность; какими наблюдаемыми признаками они выражаются; какой совокупности оценочных средств достаточно для итогового вывода; по какому правилу следует принимать решение, чтобы опасная ошибка или несформированный компонент не были компенсированы результатами других заданий.

Материалы и методы

Работа выполнена в логике теоретического исследования и педагогического проектирования. Источниковую основу составили типовая программа по специальности «Сестринское дело в косметологии» [1], Федеральный закон об образовании [2], а также российские и зару-

бежные исследования по компетентностному подходу, структурированному наблюдению, симуляции, валидности, безопасности и комплексному оцениванию [3–10]. Материалы, предназначенные для иных процедур подтверждения квалификации, в корпус исследования не включались.

Применялись анализ нормативных и учебно-программных документов, функциональная декомпозиция профессионального действия, классификация наблюдаемых признаков и критериальное моделирование. Единицей анализа служил функциональный эпизод, включающий исходное условие, ожидаемое сестринское действие, доступный наблюдению признак, возможное последствие ошибки и источник оценочного доказательства. Такое построение предупреждает включение в рубрику отвлечённых качеств, которые невозможно зарегистрировать во время экзамена.

Проектирование проводилось в пять этапов. На первом этапе из планируемых результатов программы выделялись завершённые профессиональные действия. На втором действия группировались по их функции: осмысление условий, организация и выполнение, предупреждение риска, наблюдение и коррекция, обмен информацией, самоконтроль. На третьем этапе для каждого компонента формулировались критерии и наблюдаемые показатели. На четвёртом строилась матрица соответствия между критериями и оценочными средствами. На пятом задавались правила достаточности доказательств, регистрации критических ошибок и принятия итогового решения.

Внутренняя проверка модели включала полноту представления компонентов, соответствие показателей источникам доказательств, некомпенсируемость опасного действия и возможность адресной обратной связи. Количественные границы рассматриваются как проектные, поскольку эмпирическая апробация и экспертное установление стандарта не проводились.

Результаты исследования

Понятие и принципы профессиональной готовности

Профессиональная готовность медицинской сестры по косметологии определяется как подтверждённая способность самостоятельно, последовательно и безопасно выполнить завершённое сестринское действие в пределах квалификации и назначения, наблюдать за состоянием пациента, своевременно взаимодействовать с врачом, достоверно документировать результат и корректировать собственные действия. Слово «подтверждённая» указывает на необходимость достаточных и согласующихся доказательств. «Завершённое действие» охватывает не только технику процедуры, но и проверку условий до её начала, наблюдение во время выполнения и правильное завершение.

Самостоятельность в данном определении не означает независимости от врача. Она характеризует способность без педагогической подсказки выполнить сестринскую часть профессиональной задачи, распознать границу собственных полномочий и обратиться к врачу тогда, когда этого требует ситуация. Готовность тем самым оценивается внутри квалификационной роли, а не через приближение к врачебной функции.

Модель строится на шести принципах. Первый — квалификационная корректность: задание не должно требовать самостоятельного врачебного решения. Второй — целостность: оценивается профессиональный цикл от первичной проверки до документирования. Третий — наблюдаемость: каждому критерию соответствует регистрируемое действие или обоснованный ответ. Четвёртый — взаимодополнение методов: знания, решение и выполнение подтверждаются разными средствами. Пятый — некомпенсируемая безопасность: критическая ошибка не погашается баллами за другие действия. Шестой — диагностичность: итоговое решение сопровождается компонентным профилем и адресной обратной связью.

Структура модели

Предлагаемая конструкция включает четыре последовательно связанных блока и внешний контур обеспечения качества. Связь блоков направлена от ожидаемого результата к критериям, от критериев — к доказательствам, от доказательств — к итоговому решению. Обратная связь действует в противоположном направлении: профиль результата возвращается в обучение и уточняет содержание коррекции.

Таблица 1

Функциональные блоки критериальной модели

Блок	Назначение	Результат
Целевой	Задаёт оцениваемый результат и границы сестринской роли	Описание завершённого действия
Критериально-содержательный	Раскрывает готовность через шесть критериев и наблюдаемые показатели	Карта критериев
Оценочно-инструментальный	Связывает критерии с тестом, задачами, сценарием, документацией и рефлексией	Комплект доказательств
Диагностико-решающий	Устанавливает достаточность, порог, критические ошибки и профиль	Итоговое решение и обратная связь

Источник: разработано автором. Блоки образуют проектную систему и требуют эмпирической проверки.

Центральной единицей модели является не отдельная манипуляция, а профессиональный эпизод. Он начинается с проверки оснований и условий действия, продолжается подготовкой и выполнением, включает наблюдение за пациентом и завершается передачей информации, документированием и самопроверкой. Благодаря этому один и тот же критерий можно проследить в разных заданиях, а один сценарий — рассмотреть с позиций нескольких компонентов готовности.

Внешний контур качества охватывает спецификацию содержания, экспертизу заданий, калибровку экспертов, пилотирование и пересмотр оценочных материалов. Он не образует ещё один компонент готовности, а определяет, насколько обоснованно и воспроизводимо работает вся система.

Критерии и наблюдаемые показатели

В структуре готовности выделены шесть компонентов. Они различаются по функции, но проявляются совместно. Такое разделение необходимо не для дробления работы медицинской сестры, а для того, чтобы итоговый балл не скрывал конкретный источник затруднения.

Таблица 2

Критерии профессиональной готовности и наблюдаемые признаки

Критерий	Смысл	Наблюдаемые признаки
Понимание и нормативная обоснованность	Понимание условий действия	Объясняет основания; распознаёт ограничения; соотносит решение с назначением, инструкцией и правилами
Организация и выполнение	Подготовка и выполнение	Проверяет пациента и условия; готовит место и оснащение; соблюдает последовательность; завершает действие
Безопасность и границы роли	Предупреждение вреда и соблюдение границ	Соблюдает инфекционную безопасность; проверяет исправность; не выходит за пределы назначения; прекращает опасное действие
Наблюдение и коррекция	Наблюдение и ответ на изменение	Получает исходные данные; замечает изменение; оценивает срочность; корректирует действие в допустимых пределах; информирует врача
Коммуникация и документация	Обмен и сохранение информации	Объясняет действия; поддерживает обратную связь; передаёт врачу значимые сведения; оформляет достоверную запись
Рефлексия и саморегуляция	Самоконтроль и коррекция	Сверяет результат с целью; признаёт ошибку; объясняет последствия; предлагает допустимое исправление

Источник: разработано автором.

Критерий понимания и нормативной обоснованности не сводится к воспроизведению терминов. Знание считается профессионально значимым, когда выпускник использует его для проверки условий и объяснения выбранного действия. Например, верный ответ о признаке неблагополучия получает полноценную диагностическую ценность лишь в сочетании со своевременной реакцией в задаче или сценарии.

Критерий организации и выполнения отражает нормальный ход действия, тогда как критерий безопасности и границ роли показывает поведение на его границах. Разделение этих компонентов предупреждает ситуацию, когда аккуратная техника скрывает невнимание к опасности. Критерий наблюдения и коррекции, в свою очередь, характеризует не общее знание рисков, а способность заметить изменение во времени и преобразовать наблюдение в допустимое решение: продолжить, приостановить, прекратить действие, оказать помощь в пределах компетенции или обратиться к врачу.

Коммуникация и документация объединены по их общей функции — обеспечению непрерывности профессиональной информации. Доброжелательность сама по себе недостаточна, если медицинская сестра

не получила сведения о самочувствии или не передала врачу существенное изменение. Так же и безошибочная устная передача не завершает эпизод, если запись неполна либо не соответствует фактическим действиям.

Рефлексивный компонент оценивается по результату самоконтроля, а не по красноречию самоотчёта. Выпускнику предлагается назвать расхождение между планом и выполнением, определить его возможные последствия и сформулировать коррекцию. Такой подход соответствует пониманию рефлексивной практики как осознанного анализа опыта, направленного на улучшение последующих действий [5].

Система оценочных доказательств

Ни один инструмент не используется как единственное основание итогового вывода. Модель исходит из триангуляции: один компонент подтверждается несколькими наблюдаемыми признаками, а признаки получают выражение в разных форматах. Это согласуется с программным подходом к оцениванию, при котором серия данных используется одновременно для обучения и для обоснованного решения [8].

Итоговый комплект включает четыре взаимосвязанных модуля. Тест обеспечивает широту охвата знаний. Профессиональные задачи проверяют применение правил в стандартной ситуации и при наличии ограничения. Интегрированный сценарий даёт прямое наблюдение за целостным действием и реакцией на изменение. Документационно-рефлексивное задание завершает сценарий: выпускник оформляет результат, передаёт сведения врачу и кратко обосновывает самокоррекцию. Последний модуль не расширяет перечень форм итоговой аттестации, а делает наблюдаемыми результаты, встроенные в ситуационную задачу и практическую демонстрацию.

Таблица 3

Матрица оценочных средств и критериев готовности

Средство	Профессиональная задача	Основное доказательство
Сбалансированный тест	Применить правило в кратком профессиональном контексте	Понимание условий и безопасности
Две профессиональные задачи	Проверить стандартные условия; распознать ограничение или изменение	Последовательность и обоснование решения
Интегрированный сценарий	Выполнить сестринский эпизод с динамическим событием	Прямое наблюдение за действием, безопасностью и коммуникацией
Документационно-рефлексивное завершение	Зафиксировать результат, передать сведения и назвать коррекцию	Запись, устная передача и самоконтроль

Источник: разработано автором.

Для итогового решения доказательства признаются достаточными при выполнении трёх условий: каждый критерий представлен как минимум двумя наблюдаемыми показателями; сведения о нём получены не менее чем из двух источников; хотя бы один источник относится к стандартизированному итоговому заданию. Если условие не выполнено, выносится заключение «доказательств недостаточно», и назначается дополнительное задание. Такой исход отличается от заключения «готовность не подтверждена»: в первом случае проблема относится к процедуре оценивания, во втором — к результату выпускника.

Наблюдения во время практики используются для обратной связи, выбора коррекционных заданий и проверки устойчивости действий. Включать их в итоговый вывод допустимо только при единых заданиях, описанных критериях, подготовленных экспертах и документированной процедуре. Обычная запись о количестве выполненных процедур не является доказательством качества и не заменяет прямого наблюдения.

Интегрированный профессиональный сценарий

Интегрированный сценарий является ядром модели, поскольку соединяет подготовку, действие, наблюдение, изменение условий и завершение. Он не должен быть копией одной привычной процедуры. Проверяется перенос профессиональной логики: выпускник получает исходные данные, действует в пределах сестринской функции, встречается с заранее спроектированным изменением и принимает допустимое решение.

Таблица 4

Структура интегрированного профессионального сценария

Этап	Ожидаемое действие	Что оценивается
1. Вход	Идентифицировать пациента; проверить назначение, документы, ограничения и самочувствие	Осмысленность и границы роли
2. Подготовка	Организовать безопасные условия; проверить оснащение; подготовить пациента	Полнота подготовки и предупреждение риска
3. Выполнение	Соблюдать последовательность и технику; поддерживать контакт; наблюдать	Самостоятельность и коммуникация
4. Изменение	Распознать событие; остановить либо скорректировать действие; информировать врача	Безопасность и своевременность ответа
5. Завершение	Оценить состояние; передать сведения; документировать; назвать коррекцию	Документация и рефлексия

Источник: разработано автором.

Динамическое событие вводится после начала правильного действия и должно быть однозначно распознаваемым при имеющихся данных. Его назначение — проверить не угадывание редкого диагноза, а профессиональную бдительность и выбор безопасного сестринского ответа. В одном варианте требуется остановить процедуру и передать врачу структурированную информацию, в другом — выявить несоответствие до начала действия, в третьем — перейти к предусмотренному алгоритму помощи. Формулировка события не должна подталкивать к конкретному ответу.

Для уменьшения зависимости результата от одного контекста создаётся банк эквивалентных вариантов. Они различаются видом сестринского действия, исходным ограничением, характером изменения и способом завершения, но сохраняют одинаковые критерии и сопоставимую сложность. Спецификация банка задаёт обязательное распределение ситуаций по содержательным областям, рискам и видам требуемой реакции. Принципы повторения, обратной связи, варьирования сложности и интеграции симуляции в учебную программу имеют доказательную поддержку [3].

Шкала, контур безопасности и правило решения

Каждый наблюдаемый показатель оценивается по аналитической шкале от 0 до 3. Описания баллов относятся к качеству действия, а не к личным особенностям выпускника. Эксперт сначала регистрирует фактическое выполнение, затем соотносит его с рубрикой и отдельно проверяет наличие критической ошибки. Такой порядок уменьшает риск ретроспективной подгонки оценки под общее впечатление.

Таблица 5

Аналитическая рубрика и правила интерпретации

Элемент	Краткое правило	Значение
0 баллов	Действие отсутствует, противоречит условиям или создаёт недопустимый риск	Показатель не сформирован
1 балл	Действие фрагментарно, требует подсказки либо содержит существенные пропуски	Самостоятельность не подтверждена
2 балла	Действие самостоятельно и безопасно выполнено в стандартной ситуации	Минимальный стандарт достигнут
3 балла	Действие точное и устойчивое; изменение распознано, коррекция обоснована	Уверенное проявление критерия
Итоговое решение	Сначала проверяются достаточность доказательств и критические ошибки; затем — порог 2,0 по каждому критерию	Недостаточность данных, неподтверждённая готовность и подтверждённая готовность различаются
Профильный индекс	ИПГ = $(C_1 + C_2 + C_3 + C_4 + C_5 + C_6) / 18 \times 100\%$	Только диагностика и обратная связь

Источник: разработано автором. С□–С□ — средние значения оценок показателей, отнесённых к соответствующим критериям. Порог 2,0 является проектным и требует процедуры установления стандарта.

Критической признаётся не любая неточность, а наблюдаемое действие или бездействие, которое создаёт непосредственную угрозу пациенту, нарушает обязательную границу сестринской функции либо препятствует своевременной помощи. К проектному перечню относятся: отсутствие идентификации пациента перед действием; выполнение при явном несоответствии назначения или условий; грубое нарушение инфекционной безопасности; использование заведомо неисправного оснащения; самостоятельное изменение решения, относящегося к врачебной компетенции; продолжение процедуры после опасного сигнала; неоказание предусмотренной помощи; сокрытие ошибки или заведомо недостоверная запись. Для каждого сценария перечень уточняется заранее и не расширяется экспертом после экзамена.

Итоговое решение принимается по последовательному алгоритму. Сначала проверяется достаточность доказательств S. При S = 0 назначается дополнительное оценивание, итог о готовности не выносится. При S = 1 проверяется индикатор критической ошибки E. Если E = 1, готовность не подтверждена. При E = 0 рассчитываются оценки C_1–C_6; положительный вывод возможен только при $\min(C_1 \ldots C_6) \geq 2$. После принятия решения вычисляется профильный индекс, который показывает общую выраженность результата, но не изменяет уже применённое пороговое правило.

Разделение решающей и диагностической функций составляет принципиальную особенность модели. Решение отвечает на вопрос, достигнут ли минимальный стандарт по всем обязательным сторонам действия. Профиль отвечает на другой вопрос: где выпускник действует уверенно, а где нуждается в дальнейшем сопровождении. Например, одинаковый индекс может быть получен при ровном профиле и при сочетании очень высокого тестового результата со слабым результатом по критерию наблюдения и коррекции. Во втором случае положительное решение невозможно, если компонент не достиг порога.

Обеспечение качества оценивания

Обоснованность модели зависит от качества её реализации. До проведения итогового испытания образовательная организация разрабатывает спецификацию, в которой каждому планируемому результату сопоставлены содержательная область, критерий, формат задания, число наблюдений и критические действия. Спецификация предупреждает случайное преобладание удобных для проверки тем и делает видимой полноту выборки содержания.

Каждое задание проходит содержательную экспертизу по пяти основаниям: соответствие сестринской квалификации, реалистичность исходных данных, однозначность наблюдаемых признаков, достаточность времени и оборудования, обоснованность критических ошибок. Затем проводится пробное выполнение. Фиксируются непредусмотренные трактовки, подсказки в формулировках, расхождения экспертов и действия, которые невозможно уверенно наблюдать.

Экспертам необходима калибровка на примерах граничного выполнения. Они совместно оценивают видеозаписи или пробные демонстрации, обсуждают различия между 1, 2 и 3 баллами, а также правила регистрации подсказок, частично выполненных действий и критических ошибок. Пограничные результаты, апелляции и заранее определённая выборка работ целесообразно оценивать двумя экспертами. Пошаговый лист при этом дополняется обобщённой оценкой связности и самостоятельности выполнения [9].

После проведения анализируются распределение результатов, частота пропусков и критических ошибок, трудность заданий, согласованность экспертов и соответствие фактического содержания спецификации. Повторяющееся расхождение экспертов рассматривается прежде всего как сигнал неясности рубрики или сценария. Сведения о надёжности важны, но сами по себе не доказывают правильность интерпретации; данные собираются в единую аргументацию валидности решения [6, 7].

Проектный порог 2,0 должен быть уточнён до практического использования. Для этого группа экспертов описывает минимально приемлемое выполнение, независимо оценивает примеры, обсуждает расхождения и проверяет установленную границу на пилотной выборке. Порог утверждается до основного экзамена. Его изменение после просмотра результатов конкретной группы недопустимо.

Результат сообщается выпускнику в форме решения, шести компонентных оценок, зафиксированных критических ошибок и кратких рекомендаций. При неподтверждённой готовности назначается не повторение всего курса, а коррекция, соотнесённая с дефицитным компонентом: дополнительная работа с правилами, пошаговая отработка, серия изменяемых сценариев, тренировка структурированной передачи информации или рефлексивный разбор. Повторное оценивание проводится новым эквивалентным заданием.

Обсуждение

Предлагаемая модель меняет единицу итогового оценивания. Вместо суммы разрозненных ответов и движений рассматривается завершённый профессиональный эпизод, в котором знания становятся условием действия, техника соединяется с наблюдением, а безопасность — с умением вовремя остановиться и обратиться к врачу. Такой подход соответствует переходу от знания к демонстрируемому выполнению в модели Миллера [4] и интегративному пониманию профессиональной компетентности [5].

Научно-методическое значение модели определяется не самим перечнем инструментов, а способом их соединения. Во-первых, введено правило достаточности доказательств: отсутствие необходимых наблюдений не истолковывается как свойство выпускника. Во-вторых, решающая функция отделена от диагностической: компонентные пороги и критические ошибки определяют вывод, а интегральный индекс описывает профиль. В-третьих, динамическое событие превращает практическую демонстрацию из воспроизведения алгоритма в проверку профессионального наблюдения и коррекции.

Некомпенсируемый контур безопасности оправдан характером медицинской деятельности. Международное руководство по безопасности пациентов связывает подготовку медицинских работников с предупреждением вреда, командным взаимодействием, распознаванием ошибок и обучением на них [10]. Простое увеличение веса безопасности в общей сумме не решает проблему: высокий результат по знаниям и технике всё равно способен арифметически скрыть опасное поведение. Отдельный стоп-критерий делает это невозможным.

Ограничения исследования

Модель разработана на основе анализа документов и научных источников и не проверялась на выборке выпускников. Не получены данные о межэкспертной согласованности, трудности сценариев, прогностической ценности компонентных оценок и последствиях применения порога. Предложенное число наблюдений и значение 2,0 на четырёхбалльной шкале имеют проектный характер. Они должны быть уточнены путём содержательной экспертизы, когнитивного разбора заданий, пилотирования и специальной процедуры установления стандарта.

Критерии сформулированы на уровне, допускающем применение к различным сестринским действиям в косметологии. Для конкретной программы необходимо разработать показатели, сценарии и перечни критических ошибок с учётом оснащения и локальных процессов, не изменяя квалификационные границы. Модель не является клиническим протоколом, не устанавливает новые полномочия и не заменяет требования действующих нормативных документов.

Заключение

Профессиональную готовность медицинской сестры по косметологии целесообразно оценивать как способность выполнить завершённое сестринское действие: проверить условия, подготовить пациента и рабочее место, безопасно осуществить назначенную процедуру, наблюдать за состоянием, своевременно отреагировать на изменение, передать информацию врачу, документировать результат и оценить собственные действия.

Разработанная модель объединяет четыре функциональных блока, шесть критериев, набор взаимодополняющих оценочных средств и интегрированный сценарий с динамическим событием. Её отличительные положения — минимальная достаточность доказательств, некомпенсируемый контур безопасности, обязательный порог по каждому компоненту и раздельное использование итогового решения и диагностического профиля.

Практическое внедрение следует начинать со спецификации содержания, разработки эквивалентных сценариев и аналитических рубрик, подготовки экспертов и пилотного установления стандарта. Дальнейшее исследование должно оценить содержательную валидность, воспроизводимость экспертных решений, образовательное влияние и связь компонентного профиля с последующей профессиональной деятельностью.

Литература

1. Об утверждении типовой дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки по специальности «Сестринское дело в косметологии»: приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 4 февраля 2026 г. № 61н (зарегистрирован Минюстом России 17 февраля 2026 г., регистрационный №

85374) // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: https://publication.pravo.gov.ru/document/0001202602180007 (дата обращения: 30.07.2026).

2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: https://publication.pravo.gov.ru/document/0001201212300007 (дата обращения: 30.07.2026).

3. Горина К. А., Хаматханова Е. М., Гапаева М. Д., Хлестова Г. В. Критерии эффективности симуляционного тренинга // Общественное здоровье. 2025. Т. 5, № 1. С. 50–55. DOI: 10.21045/2782-1676-2025-5-1-50-55.

4. Miller G. E. The assessment of clinical skills/competence/performance // Academic Medicine. 1990. Vol. 65, no. 9, Suppl. P. S63–S67. DOI: 10.1097/00001888-199009000-00045.

5. Epstein R. M., Hundert E. M. Defining and assessing professional competence // JAMA. 2002. Vol. 287, no. 2. P. 226–235. DOI: 10.1001/jama.287.2.226.

6. Norcini J., Anderson M. B., Bollela V. et al. 2018 consensus framework for good assessment // Medical Teacher. 2018. Vol. 40, no. 11. P. 1102–1109. DOI: 10.1080/0142159X.2018.1500016.

7. Downing S. M. Validity: on meaningful interpretation of assessment data // Medical Education. 2003. Vol. 37, no. 9. P. 830–837. DOI: 10.1046/j.1365-2923.2003.01594.x.

8. van der Vleuten C. P. M., Schuwirth L. W. T., Driessen E. W. et al. A model for programmatic assessment fit for purpose // Medical Teacher. 2012. Vol. 34, no. 3. P. 205–214. DOI: 10.3109/0142159X.2012.652239.

9. Regehr G., MacRae H., Reznick R. K., Szalay D. Comparing the psychometric properties of checklists and global rating scales for assessing performance on an OSCE-format examination // Academic Medicine. 1998. Vol. 73, no. 9. P. 993–997. DOI: 10.1097/00001888-199809000-00020.

10. World Health Organization. Patient Safety Curriculum Guide: Multi-professional Edition. Geneva: WHO, 2011. 272 p.

A criterion-based model for assessing the professional readiness of a nurse in cosmetology following professional retraining

Botin-Majewski R.S.

Academy of Cosmetology and Aesthetics “Ayuna”

The problem addressed in this study is that separate testing of knowledge and technical performance does not provide sufficient grounds for judging a graduate's readiness to perform an integrated nursing action. The aim was to develop a criterion-based model for assessing the professional readiness of a nurse in cosmetology following professional retraining. The source base comprised the standard continuing professional education programme in Nursing in Cosmetology, relevant regulations, and research on assessment in health professions education. Document analysis, functional decomposition of professional action, criterion-based modelling, and construction of an alignment matrix linking outcomes, observable indicators, evidence sources, and decision rules were used. Professional readiness is defined as the demonstrated ability to perform a complete nursing action independently, consistently, and safely within the relevant scope of qualification, while monitoring the patient, communicating with the physician, documenting the outcome, and correcting one's own actions. The model comprises target, criterion-and-content, assessment-and-instrument, and diagnostic-and-decision blocks. Six readiness criteria are proposed: understanding and regulatory justification; organisation and performance; safety and role boundaries; observation and correction; communication and documentation; and reflection and self-regulation. The model also specifies a complementary set of assessment methods, an integrated scenario, a four-point analytic rubric, an evidence-sufficiency rule, and a non-compensatory safety gate. The final decision is not based on a total score: a critical error or failure to reach the minimum standard on any mandatory criterion precludes a positive decision. A professional readiness index is used only to construct a diagnostic profile.

Keywords: continuing professional education; professional retraining; nursing in cosmetology; professional readiness; criterion-based assessment; integrated scenario; patient safety; diagnostic profile.

References

1. Russian Ministry of Health. Standard professional retraining programme in Nursing in Cosmetology: Order No. 61n of 4 February 2026. Available at: https://publication.pravo.gov.ru/document/0001202602180007 (accessed 30 July 2026). (In Russ.).
2. Russian Federation. Federal Law No. 273-FZ of 29 December 2012 on Education in the Russian Federation. Available at: https://publication.pravo.gov.ru/document/0001201212300007 (accessed 30 July 2026). (In Russ.).
3. Gorina K. A., Khamatkhanova E. M., Gapaeva M. D., Khlestova G. V. Kriterii effektivnosti simulyatsionnogo treninga [Criteria for the effectiveness of simulation training]. Obshchestvennoe zdorov'e. 2025;5(1):50–55. doi:10.21045/2782-1676-2025-5-1-50-55. (In Russ.).
4. Miller G. E. The assessment of clinical skills/competence/performance. Academic Medicine. 1990;65(9 Suppl.):S63–S67. doi:10.1097/00001888-199009000-00045.
5. Epstein R. M., Hundert E. M. Defining and assessing professional competence. JAMA. 2002;287(2):226–235. doi:10.1001/jama.287.2.226.
6. Norcini J., Anderson M. B., Bollela V., et al. 2018 consensus framework for good assessment. Medical Teacher. 2018;40(11):1102–1109. doi:10.1080/0142159X.2018.1500016.
7. Downing S. M. Validity: on meaningful interpretation of assessment data. Medical Education. 2003;37(9):830–837. doi:10.1046/j.1365-2923.2003.01594.x.
8. van der Vleuten C. P. M., Schuwirth L. W. T., Driessen E. W., et al. A model for programmatic assessment fit for purpose. Medical Teacher. 2012;34(3):205–214. doi:10.3109/0142159X.2012.652239.
9. Regehr G., MacRae H., Reznick R. K., Szalay D. Comparing the psychometric properties of checklists and global rating scales for assessing performance on an OSCE-format examination. Academic Medicine. 1998;73(9):993–997. doi:10.1097/00001888-199809000-00020.
10. World Health Organization. Patient Safety Curriculum Guide: Multi-professional Edition. Geneva: WHO; 2011. 272 p.

Особенности формирования готовности студентов факультета физической культуры и спорта вуза к будущей профессиональной деятельности

Ван Линфей
Преподаватель школы спорта и здоровья, Шаньдунский университет физического воспитания, wanglingfei@mail.ru

Актуальность исследования обусловлена необходимостью модернизации системы высшего физкультурного образования в условиях возрастающих требований к компетентности выпускников. Традиционные подходы к подготовке специалистов физической культуры и спорта не всегда обеспечивают достаточный уровень профессиональной готовности, что актуализирует поиск эффективных образовательных технологий. Цель исследования является определение влияния инновационных методик преподавания на уровень профессиональной готовности студентов факультета физической культуры и спорта. Для достижения цели были поставлены задачи: проанализировать теоретические основы формирования профессиональной готовности; разработать комплекс инновационных методик (проблемное обучение, кейс-стади, симуляционные тренинги, проектная деятельность); экспериментально проверить их эффективность; оценить динамику мотивационного, когнитивного и деятельностного компонентов готовности.

Объектом исследования является процесс профессиональной подготовки студентов в ВУЗах. **Предмет исследования -** совокупность инновационных методик преподавания, направленных на формирование готовности к будущей профессиональной деятельности. **Научная новизна** заключается в обосновании и апробации авторского комплекса инновационных методик, интегрирующего современные цифровые технологии, контекстное обучение и рефлексивные практики, что позволило конкретизировать критерии сформированности профессиональной готовности применительно к специфике физкультурного образования. **Результаты исследования:** теоретический анализ исследования показал, что профессиональная готовность студентов факультетов физической культуры и спорта представляет собой многомерное образование, включающее мотивационный, когнитивный, деятельности и личностный компоненты. Практическая значимость исследования заключается в возможности применения разработанных методических рекомендаций в учебном процессе факультетов физической культуры и спорта китайских вузов.

Ключевые слова: физическая культура и спорт, профессиональная готовность, подготовка учителей физической культуры, инновационные методы, интеграция спорта и образования.

Введение

С момента образования Китайской Народной Республики система высшего образования в стране претерпела значительные изменения, в том числе в области развития преподавания физической культуры в университетах. С 1963 г. в Китае началась работа по стандартизации высшего профессионального образования, что стало важным шагом в развитии учебных программ. Был создан один из первых «Общий каталог дисциплин для обучения на бакалавриате в высших учебных заведениях физической культуры и спорта», который определил семь основных дисциплин: легкая атлетика, гимнастика, спортивные игры с мячом, плавание, конькобежный спорт, ушу и вариативная дисциплина по физкультуре [1, с. 113]. Годами позже был издан обновленный каталог, где предусматривалось обучение по пяти обязательным дисциплинам, включая спортивный менеджмент и спортивные биологические науки. Ввелись четыре пилотных дисциплин, среди которых были спортивная журналистика и спортивная психология. С начала 2000- г., в условиях модернизации системы высшего образования в Китае и реализации стратегии «Сильной державы в области спорта», вузы столкнулись с необходимостью пересмотра подходов к формированию профессиональной готовности выпускников [2, с. 237]. В 2025 г. Министерство образования КНР издало первый нормативный документы, направленный на усиление кадрового потенциала школьных учителей физической культуры к 2035 г., что стало подтверждением государственного запроса на создание высококвалифицированных кадров в сфере физической культуры и спорта.

Как подчеркивает секретарь партийного комитета Пекинского спортивного университета Ф. Чжаньбэй: «интеграция спорта и образования является стратегическим инструментом для преодоления дефицита талантов спорте высших достижений» [2, с.238]. Система поступления на спортивные специальности в Китае имеет свои особенности. Согласно положению «О приеме на специальности спортивной тренировки и традиционных единоборств в вузы на 2025 г.», абитуриенты должны иметь спортивное звание не ниже второго разряда по выбранному виду спорта. Приём осуществляется на конкурсной основе, где 70% от общего результата составляют результаты спортивно-профессионального экзамена, а 30% - баллы гаокао 高考по четырём предметам: китайскому языку, математике, политике и английскому языку [3, с. 229]. Абитуриенты, обладающие званием «Мастер спорта», получают льготу в виде снижения проходного балла на 30 - 50 пунктов, что стимулирует молодежь к занятиям спортом и повышению своего уровня квалификации. В 2026 г. планируется приём на специальность «спортивная тренировка» в 155 вузах, а по специальности «традиционные единоборства и национальные виды спорта» в 60 вузах, что говорит о растущем интересе к данным направлениям.

Традиционная китайская система подготовки спортивного резерва строилась по принципу «спортивные школы, училища олимпийского резерва, профессиональные команды, национальная сборная». Стоит отметить, что в рамках современных реформ происходит трансформация традиционной модели в направлении «интеграции спорта и образования». Исследования, проведенные Я. Хуа и Л. Чжиго, выделяют семь перспективных моделей подготовки спортивных резервов: 1) интеграция образовательных и спортивных учреждения для совместной подготовки спортсменов; 2) высококвалифицированный спорт на базе университета предполагает собой создание университетских команд, которые могут конкурировать на высоком уровне; 3) сотрудничество с частными компаниями для финансирования и поддержки спортивных инициатив; 4) использование спортивных объектов для образовательных целей; 5) взаимодействие с местными спортивными ассоциациями для создания единой системы подготовки; 6) вовлечение местных сообществ в спортивные программы и инициативы; 7) акцент на поддержке и вовлечении семей в спортивную деятельность детей. Данные инновационные модели направлены на преодоление барьеров между системой образования и системой спорта. Они ориентируют студентов

на работу в различных институциональных условиях, что позволяет им гибко адаптироваться к требованиям современного мира [4; 6 с. 196].

Подготовка обучающихся к профессии в будущем состоит из различных уровней, а именно: мотивационный уровень, когнитивный, практический. Они занимают ключевую роль в процессе подготовки специалистов физической культуры в будущем. Обучающиеся должны иметь высокий уровень внутренней мотивации для достижения успехов в будущем.

Теоретические знания, которые получены в период обучения представляют собой базу для процесса формирования профессиональных компетенций. Особую роль играет практическая подготовка, которая включает в себя стажировки, а также активное участие в различных мероприятиях, что в данном случае способствует развитию основных компетенций, необходимых в дальнейшем.

В данной научной работе мы проведем контекстуальный анализ для определения инновационных тенденций и современных подходов. Мы будем применять метод мониторинга за образовательным процессом, в том числе в процессе проведения занятий для анализа результативности используемых методов в процессе обучения.

Рассмотрим е примеры

Пример 1. Процесс обучения включает в себя существенное количество занятий, в том числе стажировок, которые предоставляют возможность обучающимся приобретать практические навыки, которые важны для профессиональной деятельности в будущем.

Пример 2. Обучающиеся изучают как теорию, так и используют теоретические знания в практической деятельности, что на данном этапе способствует лучшему восприятию профессиональной деятельности в будущем.

Пример 3. Необходимыми аспектами подготовки является не только развитие лидерских качеств обучающихся, в том числе развития навыков коммуникации, а также умение работать в группе, что представляется особенно важным для работы со спортсменами в группе.

Пример 4. В учебном процессе обучающиеся знакомятся с разными направлениями профессиональной деятельности, как например работа тренерского состава и др., что предоставляет возможность не только определиться со своей специальностью в будущем.

Пример 5. Участие в различных спортивных мероприятиях предоставляет возможность обучающимся как улучшать собственные навыки, так и получать опыт в процессе проведения спортивных мероприятий на регулярной основе.

Пример 6. Обучающиеся привлекаются в различные научные проекты, что в данном случае не только развивает аналитические способности, но и аналитическое мышление, в том числе и способствуют более глубокому пониманию в рассматриваемом в научной работе направлении.

Пример 7. Учебный процесс включает в себя компоненты смежных дисциплин, как например, педагогика и другие, что предоставляет возможность обучающимся формировать общее представление о профессии в будущем.

Пример 8. В рамках стремительно меняющегося мира обучающимся необходимо быть не только адаптивными к происходящим процессам, что представляется необходимым для успехов в спортивной карьере.

Проведение эксперимента

Цель эксперимента - определить влияние инновационных методик преподавания на уровень профессиональной готовности студентов, обучающихся на факультете физической культуры и спорта.

Задачи эксперимента:

1) выявление исходного уровня профессиональной готовности студентов контрольной и экспериментальной групп;

2) разработка и адаптация методических рекомендаций по применению инновационных методов обучения;

3) оценка динамики изменений в уровне профессиональной готовности студентов по завершении эксперимента.

Материалы эксперимента: в процессе проведения эксперимента применялись опросники. Полученные результаты обрабатывались с применением статистических методов. Следует подчеркнуть, что разница между двумя группами была статистически значимой в процессе анализа уровня физической подготовки.

Эксперимент проводился в период с сентября по ноябрь 2025 года на базе факультета физической культуры и спорта БФУ им. И. Канта. В исследовании приняли участие 50 студентов 3-го курса, которые были случайным образом распределены на две группы по 25 человек: контрольная группа это 25 студентов, обучавшихся по традиционной программе без внедрения инновационных методов; и экспериментальная группа, также включающая 25 студентов, в учебный процесс которых были интегрированы инновационные методики, направленные на развитие профессиональных навыков.

На момент начала эксперимента группы были сопоставимы по уровню профессиональной подготовки, что было подтверждено предварительным тестированием ($p > 0,05$). Для оценки уровня профессиональной готовности студентов использовался комплекс диагностических методик:

1) Методика оценки профессиональной самоэффективности (R. Schwarzer и M. Jerusalem), который позволяет определить уверенность студентов в своих способностях к успешному выполнению профессиональных задач в сфере физической культуры и спорта.

2) Анкета для оценки мотивационного компонента профессиональной готовности, которая была разработана на основе теоретических подходов В.А. Сластёнина и включала вопросы об отношении студентов к будущей профессии и осознании её социальной значимости.

Содержание экспериментального вмешательства

Практико-ориентированные занятия и стажировки (в соответствии с Примером 1). Студенты проходили педагогическую практику на базе школьных спортивных секций и студенческих спортивных клубов, что позволяло им приобретать реальные практические навыки, необходимые для профессиональной деятельности в будущем. Интеграция теоретического и практического компонентов (в соответствии с Примером 2). Студенты не только изучали теоретический материал на лекциях, но и сразу применяли полученные знания в ходе практических занятий с элементами профессиональной пробы. Тренинги по развитию лидерских качеств, коммуникативных навыков и умения работать в группе (в соответствии с Примером 3). В структуру тренингов входили ролевые игры, моделирующие педагогические ситуации, упражнения на развитие эмпатии и навыков активного слушания. Особое внимание уделялось формированию умения работать в команде, что является необходимым для работы со спортсменами в группе. Знакомство с разными направлениями профессиональной деятельности (в соответствии с Примером 4). В учебный процесс были включены встречи с представителями разных спортивных профессий. Студенты имели возможность ознакомиться со спецификой каждой из специальностей и определить свои профессиональные предпочтения. Участие в спортивных мероприятиях и их организации (в соответствии с Примером 5). Студенты экспериментальной группы привлекались к участию в спортивных соревнованиях университетского уровня, а также к их организации в качестве волонтёров, судей и помощников организаторов. Научно-исследовательская деятельность и проектный метод (в соответствии с Примером 6). Студенты привлекались к выполнению научных проектов по актуальным проблемам физической культуры и спорта, что развивало аналитические способности и аналитическое мышление, способствовало более глубокому пониманию профессиональной сферы. Защита проектов осуществлялась в формате презентаций с последующим обсуждением. Интеграция смежных дисциплин (в соответствии с Примером 7). Учебный процесс включал компоненты смежных дисциплин, таких как педагогика, психология, анатомия и физиология. Формирование адаптивности и готовности к изменениям (в соответствии с Примером 8). В рамках обучения использовались кейс-метод и проблемное обучение, предполагающие разбор нестандартных профессиональных ситуаций.

Эксперимент проводился в три этапа

Этап 1. На данном этапе выявлялись уровни подготовки обучающихся в двух группах.

Участники экспериментальной группы в количестве 25 обучающихся продемонстрировали на данном этапе высокую подготовку, что составило 30% обучающихся, в свою очередь среднюю подготовку

продемонстрировали 65% обучающихся и низкую подготовку продемонстрировали только 5% обучающихся.

Этап 2. Адаптация инновационных методик.

В контрольной группе не применялись инновации, процесс обучения проходил в обычном режиме.

В контрольной группе были адаптированы новые рекомендации для применения на практике, а именно: проводились различные тренинги для развития эмоционального интеллекта обучающихся, в том числе адаптация практических занятий с курсами по теории, применялся проектный метод в процессе обучения.

Этап 3. Анализ подготовки по завершению адаптации инновационных методик.

Участники контрольной группы в количестве 25 обучающихся продемонстрировали аналогичный уровень подготовки, что и ранее. А результаты остались на прежнем уровне. Участники контрольной группы в количестве 25 обучающихся продемонстрировали следующий результат, а именно: он высокую подготовку продемонстрировали 25% обучающихся, среднюю подготовку продемонстрировали 60% обучающихся, а низкую подготовку продемонстрировали всего 15% обучающихся.

Участники экспериментальной группы в количестве 25 обучающихся по завершению адаптации инновационных методик продемонстрировали достаточно высокий уровень подготовки, что составило 45%, в свою очередь среднюю подготовку продемонстрировали 50% обучающихся и только 5% обучающихся продемонстрировали низкий уровень подготовки от общего количества.

Методические рекомендации

Рекомендуется применять тренинги, а также практические методы в процессе обучения и в тематических планах. Анализировать влияние разных факторов на процесс формирования профессиональной подготовки обучающихся в целом. Кроме того, представляется возможным составлять программы дополнительного образования с целью повышения общего уровня подготовки будущих выпускников на современном этапе.

Выводы

Экспериментальное вмешательство, проведенное в рамках модифицированной программы обучения, продемонстрировало значительные преимущества в подготовке будущих специалистов в области физической культуры и спорта. Инновационные компоненты, такие как практико-ориентированные занятия, интеграция теории и практики, тренинги по развитию ключевых навыков и знакомство с различными профессиональными направлениями, способствовали более глубокому усвоению материала и повышению готовности студентов к профессиональной деятельности. Важным аспектом исследования стало сравнение результатов студентов, обучавшихся по традиционной программе, и тех, кто проходил обучение с использованием инновационных методик. Участники контрольной группы не продемонстрировали значимых изменений в уровне профессиональной готовности, что подтверждает предположение о недостаточной эффективности традиционных методов обучения. Это свидетельствует о том, что классические подходы не способны в полной мере подготовить студентов к реальным вызовам, с которыми они столкнутся в своей профессиональной деятельности. Не менее значимым является тот факт, что в экспериментальной группе произошли не только количественные, но и качественные изменения в структуре профессиональной готовности. Студенты стали более уверенно применять свои знания, демонстрируя высокий уровень коммуникативных навыков и лидерских качеств. Это очень важно для специалистов в области физической культуры и спорта, где взаимодействие с людьми и умение работать в команде играют ключевую роль.

Таким образом, результаты проведенного эксперимента подтверждают, что применение инновационных методик в процессе профессиональной подготовки студентов факультета физической культуры и спорта значительно повышает уровень их готовности к будущей деятельности. В условиях современного мира, где требования к специалистам постоянно растут, важно использовать передовые подходы, способствующие формированию не только теоретических знаний, но и практических навыков, необходимых для успешной карьеры. Внедрение таких методик в образовательный процесс может стать залогом успешного будущего для студентов и повысить качество подготовки специалистов в области физической культуры и спорта.

Литература

1. Багаэй С. «Цифровые технологии в спортивных достижениях» // Журнал спортивных наук. — 2025. — Том 43, № 10. — С. 112–125.
2. Прохоров, М. С. Организация здорового образа жизни студентов как условие их профессиональной подготовки / М. С. Прохоров, З. М. Кузнецова // Наука и спорт: современные тенденции. – 2024. – Т. 12, № S2(47). – С. 236-246. – DOI 10.36028/2308-8826-2024-12-S2-236-246.
3. Чэнь Ю., Родичкин П. В., Пугачев И. Ю. Реформирование системы физического воспитания в школах КНР как элемент построения программы «Китайская мечта» // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2024; 19(3): С. 228-232
4. Официальный сайт Китайского олимпийского комитета Chinese Olympic Committee: [Электронный ресурс] URL http://en.olympic.cn/ (дата обращения 04.07.2026).
5. Ялалов Н.Р., Трегубова Т.М. Теоретико-методические и психолого-педагогические аспекты физического воспитания обучающихся //Проблемы и перспективы физического воспитания, спортивной тренировки и адаптивной физической культуры. Сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. В 2-х томах. Казань, 2023. С. 343-345.
6. Цзоу Цзихэн. Спорт и физическая культура КНР: становление на современное этапе и тенденции // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 5А. С. 194-201. DOI: 10.34670ZAR.2022.71.24.027
7. Чжао Чжипэн, Чжан Синхай. Современная ценность мысли «Обучение без класса» и её последствия для гражданского образования в университетах // Образование в Цзилине. 2022. № 23. С. 21-23.
8. Багадирова С.К. Освоение программы деятельности как основа самореализации личности в спорте (на примере дзюдо) // International Journal of Medicine and Psychology. 2021. Т. 4. № 4. С. 1825.
9. Луо Ченхуей. Применение обучения в соответствии со способностями в университетском физическом образовании // Исследование образования в Ганьсу. 2021. № 3. С. 91-94.
10. Березкин Д.А. Массовые спортивные соревнования и самообязательства как способы выполнения норм ГТО // Исторический бюллетень. 2021. Т. 4. № 3. С. 102-105.

Features of forming the readiness of students of the faculty of physical education and sports of the university for future professional activities

Wang Lingfei

Shandong University of Physical Education

The relevance of this study stems from the need to modernize the higher physical education system in the context of increasing demands on graduate competence. Traditional approaches to training physical education and sports specialists do not always ensure a sufficient level of professional readiness, necessitating the search for effective educational technologies. The purpose of the study is to determine the impact of innovative teaching methods on the level of professional readiness of students in the Faculty of Physical Education and Sports. To achieve this goal, the following objectives were set: analyze the theoretical foundations of developing professional readiness; develop a set of innovative methods (problem-based learning, case studies, simulation training, project activities); experimentally test their effectiveness; and evaluate the dynamics of the motivational, cognitive, and activity components of readiness.

The object of the study is the process of professional training of students at universities. The subject of the study is a set of innovative teaching methods aimed at developing readiness for future professional activity. The scientific novelty lies in the substantiation and validation of the author's set of innovative methods, integrating modern digital technologies, contextual learning, and reflective practices. This allowed for the specification of criteria for the development of professional readiness applicable to the specifics of physical education education. Research results: A theoretical analysis revealed that the professional readiness of students in physical education and sport departments is a multidimensional entity, including motivational, cognitive, activity-based, and personal components. The practical significance of the study lies in the potential application of the developed methodological recommendations in the educational process of physical education and sport departments at Chinese universities.

Keywords: physical education and sport, professional readiness, physical education teacher training, innovative methods, integration of sport and education.

References

1. Bagay S. "Digital Technologies in Sports Achievements" // Journal of Sports Sciences. - 2025. - Vol. 43, No. 10. - Pp. 112-125.
2. Prokhorov, M. S. Organization of a Healthy Lifestyle of Students as a Condition for Their Professional Training / M. S. Prokhorov, Z. M. Kuznetsova // Science and Sport: Modern Trends. - 2024. - Vol. 12, No. S2 (47). - Pp. 236-246. - DOI 10.36028/2308-8826-2024-12-S2-236-246.
3. Chen Yu., Rodichkin P. V., Pugachev I. Yu. Reforming the Physical Education System in Chinese Schools as an Element of Building the "Chinese Dream" Program // Pedagogical, Psychological, and Medical-Biological Problems of Physical Education and Sports. 2024; 19(3): pp. 228-232
4. Official website of the Chinese Olympic Committee: [Electronic resource] URL http://en.olympic.cn/ (accessed 04.07.2026).

Роль беседы врача и пациента в профессиональной медицинской коммуникации

Винокурова Юлия Александровна
старший преподаватель кафедры иностранных и латинского языков, Самарский государственный медицинский университет

В статье рассматривается жанр беседы врача и пациента как важный компонент профессиональной медицинской коммуникации. Подводятся итоги анализа результатов опроса студентов 2 – 6-х курсов Самарского государственного медицинского университета (130 участников) и пациентов самарских больниц и поликлиник (130 человек). Представлены основные речевые стратегии и тактики в беседе врача и пациента, предложены практические рекомендации по улучшению качества общения и повышению эффективности образовательного процесса.

Ключевые слова: профессиональная коммуникация; эффективная коммуникация; пациенториентированный подход; эффективные речевые стратегии

Введение

Современное здравоохранение актуализирует необходимость интеграции психологического статуса, мотивационных установок и прогностических ожиданий пациента в лечебно-диагностический процесс. В данном контексте коммуникативная компетентность медицинского работника выступает инструментом выявления латентных симптомов, эмоциональных барьеров и когнитивных искажений, свойственных больному. Адекватная вербальная и невербальная реакция врача на указанные аспекты способствует редукции ситуативной тревожности, минимизирует риск возникновения конфронтаций и позитивно коррелирует с эффективностью терапевтических мероприятий.

Медицинская коммуникация рассматривается как многоуровневый процесс интеракции, включающий трансляцию информации, обмен аффективными реакциями и достижение консенсуса в понимании клинической ситуации. Формирование доверительных отношений на начальном этапе консультации требует от врача продуманной стратегии ведения диалога уже при первом контакте.

Современная медицина опирается на персонализированный подход, выходящий за рамки стандартного сбора анамнестических сведений. Качество диагностики и терапии в значительной степени детерминировано психоэмоциональным фоном пациента, его социальным статусом и культурно-обусловленными особенностями восприятия. Ключевым условием эффективного взаимодействия выступает установление доверительной атмосферы на первичном приёме, что обеспечивает полноту получаемой информации и способствует комплаентности больного в отношении назначенного лечения.

Анализ существующих моделей врачебной коммуникации позволяет конкретизировать структуру продуктивного диалога. Базовым навыком специалиста является умение адаптировать стиль общения в зависимости от возраста, темперамента, образовательного и культурного уровня собеседника.

В ситуациях с высокой эмоциональной напряжённостью – например, при оглашении онкологического диагноза, обсуждении неблагоприятного прогноза или оказании паллиативной помощи – коммуникативная компетентность врача приобретает первостепенное значение. Способность к эмпатии и регуляции собственных аффективных состояний снижает стрессовую нагрузку у пациента, оказывает психологическую поддержку и повышает результативность диалога.

Широкое внедрение цифровых технологий в здравоохранение и доступность медицинской информации, с одной стороны, расширяют информированность и возможности пациента, с другой – усиливают его потребность в непосредственном общении с врачом. Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью переосмысления личного взаимодействия «врач – пациент» как уникальной ценности современной клинической практики.

Аналитический обзор отечественных и зарубежных публикаций по проблеме медицинской коммуникации позволяет заключить, что развитие диалогических навыков является сложным, многомерным процессом, требующим непрерывного совершенствования на протяжении всей профессиональной деятельности.

Цель работы – обосновать значимость врачебной беседы как системообразующего элемента медицинской коммуникации, определяющего эффективность лечения.

Задачи исследования

1. Провести систематический анализ научной литературы по проблематике коммуникативного взаимодействия в диаде «врач–пациент», выделив структурные компоненты и функциональное назначение беседы.

2. Разработать дизайн эмпирического исследования и провести анкетирование среди студентов медицинского вуза (для оценки уровня теоретической подготовки и самооценки практических навыков общения) и среди пациентов лечебно-профилактических учреждений (для выявления их ожиданий и субъективной оценки качества коммуникации).

3. Обобщить и интерпретировать полученные эмпирические данные, идентифицировав основные расхождения и точки пересечения в оценках будущих врачей и пациентов.

4. На основе выводов сформулировать практические рекомендации по совершенствованию коммуникативной подготовки медицинских кадров на этапе вузовского обучения и в системе непрерывного профессионального развития.

Основная часть

Коммуникация в медицине выполняет системообразующую функцию, выступая фундаментом взаимодействия всех участников лечебно-диагностического процесса. Её роль не ограничивается передачей сведений – она представляет собой механизм кооперации, ориентированный на достижение общих терапевтических целей: диагностики, терапии и профилактики. Лишь в доверительной беседе достигается взаимопонимание, создающее основу для верификации диагноза и назначения адекватного лечения.

В пациенториентированном подходе, предполагающем учёт физического, эмоционального и социального состояния больного, действия врача включают не только информационный обмен, но и оказание эмоциональной поддержки, под влиянием которой формируются доверительные отношения, отражающиеся на результатах лечения. Доверие, являясь основой продуктивного сотрудничества, складывается не только через вербальные каналы, но и через невербальные компоненты: интонацию, мимику, жестикуляцию, зрительный контакт и др. Однако первоочередное внимание пациенты уделяют способности врача к сопереживанию, проявлению заботы, умению не просто слушать, но и слышать. После консультации с таким специалистом больной испытывает облегчение, будучи уверенным, что его проблемы признаны, а помощь будет оказана своевременно. Качество диагностики и лечения во многом определяется тем, насколько врач умеет адекватно реагировать на информационные и эмоциональные запросы пациента [1].

Для обеспечения качественной коммуникации необходимо соблюдать системность и последовательность на каждом этапе взаимодействия. Это способствует эффективному общению вне зависимости от категории больного. Такой алгоритмический подход минимизирует риски упущения значимых деталей, предотвращает недопонимание и создаёт доверительную среду, необходимую для точной диагностики и терапии [2].

Первый этап – подготовка к консультации. Врач настраивается на эмпатическое взаимодействие, анализирует имеющуюся предварительную информацию о пациенте и определяет цели беседы. Важна внутренняя готовность к гибкому реагированию на эмоциональное состояние собеседника, обеспечение комфортной и спокойной обстановки [3].

Второй этап – установление контакта. Врач приветствует пациента, демонстрирует заинтересованность, задаёт открытые вопросы для стимулирования развёрнутого рассказа о жалобах. Активное слушание сопровождается невербальными сигналами внимания – кивками, поддерживающим зрительным контактом. На этом этапе важна ранняя идентификация психологического типа пациента для последующей адаптации стиля общения [4].

Третий этап – сбор анамнеза и уточнение симптоматики. Здесь применяется чередование открытых и закрытых вопросов (первые предполагают свободный рассказ, вторые – краткий ответ «да/нет») с контролем темпа беседы. Врач должен внимательно отслеживать эмоциональное состояние пациента и корректировать получаемые данные [3].

Четвёртый этап – сообщение диагноза и предложение вариантов лечения. Важно деликатно преподнести информацию, учитывая психоэмоциональное состояние и реакцию больного. Сведения рекомендуется выдавать постепенно, делая паузы и отвечая на возникающие вопросы. Эмоциональная поддержка в этот момент крайне важна [5].

Пятый этап – совместное обсуждение терапевтической стратегии и принятие решения. Врач представляет возможные варианты, разъясняя их преимущества и потенциальные риски. Беседа должна строиться так, чтобы пациент чувствовал вовлечённость в обсуждение и уверенность в учёте его индивидуальных предпочтений [6].

Заключительный этап – подведение итогов консультации, обобщение информации. Специалисту важно убедиться, что пациент адекватно воспринял диагноз и согласился с предложенным лечением. Врач отвечает на вопросы, реагирует на сомнения. Важно, чтобы принятые решения и назначения были зафиксированы, а пациент имел возможность последующей обратной связи [2].

Применение данного алгоритма на медицинской консультации делает общение врача и пациента более информативным и результативным.

Взаимодействие «врач – пациент» должно строиться так, чтобы трансформировать обыденные, зачастую искажённые представления человека о болезни и лечении в научно обоснованное понимание, изложенное в доступной форме. В связи с этим необходимо выделить ключевые задачи повышения медицинской грамотности пациентов: формирование у больного и его близких корректного представления о природе заболевания и необходимости предлагаемой терапии; помощь в освоении навыков самоконтроля состояния здоровья; ориентация на улучшение качества жизни.

Для эффективного решения поставленных задач требуется применение основных и вспомогательных речевых стратегий. Их классификация с примерами приведена в Таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Основные речевые стратегии в беседе врача и пациента

Поведенческие стратегии	Ценностные стратегии
Подчинение (убеждение и внушение) реализуется через: - демонстрацию причинно-следственных связей («Ухудшение показателей является закономерным следствием нарушения диетических ограничений»), - инструктаж («Прошу запомнить: употребление спиртных напитков строго противопоказано»), - апелляцию к рациональности («Рассудите здраво: откладывание оперативного вмешательства недопустимо»), - настоятельную рекомендацию («Настоятельно советую прекратить приём этого препарата»), - упрёк («Раннее обращение за помощью могло бы предотвратить данное осложнение»), - указание на возможные тяжёлые последствия («Необходимо принимать лекарство трижды в день, чтобы избежать рецидива»), - обращение к профессиональному или жизненному опыту («Вам как человеку, связанному с физическим трудом, понятен принцип распределения нагрузки»), - акцентирование тяжести состояния («Степень подвижности зубов критическая; без срочного лечения высока вероятность их потери»), - ссылку на собственный опыт («За годы практики я наблюдал стабильно положительный эффект от этой схемы у пациентов со схожей патологией»).	**Оценка:** - обоснование полезности или вреда («В фазе обострения рекомендуется бессолевая диета»), - подтверждение правоты («Отлично, продолжайте придерживаться этой тактики ещё трое суток»), - согласие с позицией и поведением пациента («Вы поступили абсолютно верно, сразу вызвав бригаду скорой помощи»).
Работа с информацией: - расспрашивание («Опишите, когда именно возникли первые неприятные ощущения в грудной клетке»), - информирование («Текущие лабораторные показатели находятся в пределах референсных значений»), - уточнение («В какое время суток обычно возникает дискомфорт – утром или вечером?»), - разъяснение («Данный фактор не может служить прямой причиной острых болей»).	**Дискредитация** применяется крайне редко – в ситуациях, когда болезнь запущена по вине пациента или при использовании им неофициальных методов, нанёсших вред. Реализуется через упрёк или обвинение в адрес больного («Как можно столь пренебрежительно относиться к собственному организму? Довести патологию до такой степени!»).
Сотрудничество: - совет («Для укрепления мышечного тонуса целесообразно посещать занятия лечебной физкультурой»), - рекомендация («При данной патологии рекомендуется исключить острую пищу»), - призыв к сотрудничеству («Скорость вашего выздоровления напрямую зависит от вашего участия»), - совместное планирование («Мы выработаем следующий план действий…»).	

В Таблице 1 представлена классификация коммуникативных стратегий, разделенных на поведенческие (способы воздействия на пациента) и ценностные (оценочные суждения). Поведенческие стратегии включают в себя подчинение (через убеждение, инструктаж, апелляцию к опыту), работу с информацией (сбор и разъяснение данных) и

сотрудничество (совместное планирование); ценностные стратегии реализуются через обоснование пользы или вреда, подтверждение правильности действий пациента и согласие с ним. Отдельно выделяется дискредитация, применение которой возможно лишь в исключительных случаях. Ключевая задача данных стратегий заключается в налаживании продуктивного диалога и формировании нужных поведенческих паттернов у пациента, базируясь на принципах равноправного партнерства и необходимой аргументации.

Таблица 2
Вспомогательные речевые стратегии в беседе врача и пациента

Прагматический тип	Диалоговый тип	Риторический тип
Эмоционально настраивающие стратегии и тактики: - утешение («Не стоит беспокоиться, на данной стадии терапия демонстрирует высокую эффективность»), - создание психологического комфорта через шутку или невербальные сигналы («Как говорится, без труда не выловишь и рыбку из пруда – наберитесь терпения»), - комплимент («Вам за шестьдесят? Выглядите значительно моложе, трудно поверить»), - похвала, поощрение («Замечательный прогресс! Так держать!»). **Самопрезентация –** создание имиджа профессионала, часто противопоставляемого представителям альтернативной медицины; выражение доброжелательности и готовности помочь через вербальные и невербальные средства («Как практикующий специалист, я рекомендую…», «Мы, кардиологи, в таких случаях обычно придерживаемся…», «Серьёзно ли вы полагаетесь на советы народных целителей?»). **Тактика «честь мундира»** – («Врачи никогда не предложат вам сомнительных методов», «В нашем отделении все пациенты получают одинаково внимательное отношение»).	**Стратегия ведения диалога.** Используются тактики контроля инициативы, темы, речевых манер и достоверности информации. Врач начинает и направляет беседу, удерживая её в рамках заболевания, задаёт наводящие и уточняющие вопросы, переспрашивает, не даёт уклониться от темы («Здравствуйте! Что вас беспокоит?», «Расскажите поподробнее», «Когда вы впервые заметили эти проявления?», «Какой характер боли – ноющий, острый, распирающий?», «Не торопитесь», «Постарайтесь успокоиться» и т.п.).	**Риторические стратегии и практики** оптимизируют речевое воздействие, привлекают внимание, стимулируют обратную связь, используют изобразительно-выразительные средства, мифологизацию и др. В общении с пациентами применяются тактики использования тропов и фигур, создающих настроение, выражающих отношение к собеседнику и усиливающих влияние. **Фигуры речи:** - риторическое восклицание («Какая апатия!»), - риторический вопрос («Неужели вы готовы всю жизнь полагаться лишь на симптоматические средства?»), - одобрение («Такой эрудированный человек, как вы, безусловно, осознаёт серьёзность болезни»), - ободрение («Лечение будет длительным, но у вас имеются все предпосылки для благоприятного исхода»), - градация («Результаты анализов удовлетворительные, значительно улучшились по сравнению с первоначальными»), - антитеза («Безусловно, здоровый образ жизни предпочтительнее пассивного ожидания»), - сравнение («Вы – взрослый человек, а ведёте себя импульсивно, словно подросток») и др. **Тропы:** - метафора («При переизбытке калорий и гиподинамии липидные запасы превращаются в агрессивного врага сосудистой системы»), - гипербола («Ужасающая картина! Как можно столь беспечно относиться к своему здоровью!»), - олицетворение («Болезни молодеют вместе с нами?»). Также в диалогах встречаются пословицы и крылатые выражения («Бережёного Бог бережёт»).

Представленная в Таблице 2 классификация включает три группы вспомогательных стратегий: прагматические (создание эмоционального фона и самопрезентация), диалоговые (управление беседой) и риторические (образность и убедительность). Их совокупность направлена на оптимизацию контакта – от первого общения до мотивации пациента к сотрудничеству.

Представленные в таблицах речевые стратегии и тактики можно применять на всех этапах медицинских консультаций.

В ситуациях, требующих сообщения неблагоприятных новостей, особое внимание следует уделять тактичности и учёту психологических особенностей пациента. Врач обязан руководствоваться этическими нормами и правовыми предписаниями, уважая право больного на получение информации или отказ от неё, а также обеспечивать психологическую поддержку на протяжении всей беседы [7].

Эмоциональные сложности во взаимодействии нередко становятся причиной коммуникативных барьеров. Тревога, страх, неопределённость могут приводить к искажённому восприятию информации и снижению доверия к врачу. Защитные механизмы, активирующиеся на фоне сильных переживаний, препятствуют полноценному обмену данными и объективной оценке состояния. В таких случаях возрастает роль психологической гибкости врача – умения переключаться между разными коммуникативными стратегиями и проявлять толерантность к нестандартным реакциям пациента [8].

В рамках настоящего исследования был проведён анонимный опрос, в котором приняли участие студенты медицинского университета (n=130) и пациенты стационаров и поликлиник (n=130). Ниже представлены вопросы и скорректированные результаты.

Вопросы для студентов медицинского университета / результаты (в %)

1.Оцените значимость коммуникативных навыков в сопоставлении с сугубо клиническими (диагностическими и терапевтическими) компетенциями:

– Чрезвычайно важны, равнозначны клиническим – 7%
– Важны, но имеют второстепенное значение – 91%
– Не имеют значения – 2%

2.Насколько, по вашему мнению, правильно построенная беседа влияет на успешность лечения? (оценка по шкале от 1 «совсем не влияет» до 5 «влияет решающим образом»):

1 – 1%, 2 – 4%, 3 – 26%, 4 – 39%, 5 – 30%.

3.Достаточно ли внимания уделяется развитию навыков эффективной коммуникации (активное слушание, эмпатия, сбор анамнеза, сообщение тяжёлого диагноза) в рамках учебного процесса?

– Да, вполне достаточно – 14%
– Скорее да, но хотелось бы больше – 57%
– Нет, явно недостаточно – 23%
– Затрудняюсь ответить – 6%

4.Какой этап взаимодействия с пациентом вызывает у вас наибольшие затруднения?

– Сбор жалоб и анамнеза – 6%
– Разъяснение диагноза и патогенеза – 21%
– Обсуждение плана лечения (особенно при длительной/сложной терапии) – 34%
– Сообщение неблагоприятных известий – 31%
– Ответы на «неудобные» или многочисленные вопросы – 8%

5.Какие аспекты общения с пациентом представляют для вас наибольшую сложность? (возможен множественный выбор):

– Непонимание со стороны пациента – 14%
– Агрессия или чрезмерная эмоциональность пациента – 17%
– Боязнь допустить ошибку в высказываниях – 11%
– Недостаток знаний по обсуждаемой теме – 13%
– Языковой или культурный барьер – 11%
– Затруднений не возникает, чувствую себя уверенно – 34%

6.Имеете ли вы возможность отрабатывать навыки беседы на практике (с использованием симуляционных технологий или в клинике)?

– Да, регулярно – 1%
– Да, но нерегулярно – 57%
– Нет, такой возможности нет – 42%

7.Как вы оцениваете свои текущие коммуникативные умения? (от 1 «абсолютно не уверен» до 5 «полностью уверен»):

1 – 2%, 2 – 6%, 3 – 24%, 4 – 27%, 5 – 41%.

Вопросы для пациентов / результаты (в %)

1.Что для вас являлось наиболее значимым на последнем приёме у врача? (не более двух вариантов):

– Получение точного диагноза – 25%
– Доступное объяснение причины заболевания – 13%

– Ощущение, что врач меня выслушал с должным вниманием – 28%
– Детализированный план терапии и рекомендации – 25%
– Убеждённость в высокой компетенции врача – 5%
– Получение рецепта или направления – 4%

2.Насколько вы были удовлетворены коммуникацией с врачом на последнем приёме? (от 1 «совершенно не удовлетворён» до 5 «полностью удовлетворён»):
1 – 9%, 2 – 6%, 3 – 28%, 4 – 26%, 5 – 31%.

3.Повлияла ли манера общения врача на ваше доверие и готовность выполнять назначения?
– Да, существенно повысила доверие – 33%
– Да, незначительно повлияла – 36%
– Нет, доверие определяется только компетентностью – 27%
– Нет, даже ухудшила моё отношение – 4%

4.Что вы хотели бы улучшить в стиле общения врачей в целом? (выберите наиболее желаемое):
– Более внимательное выслушивание – 38%
– Увеличение продолжительности приёма – 34%
– Более развёрнутые пояснения – 28%

5.Считаете ли вы, что врач должен обучаться не только диагностике и терапии, но и искусству построения доверительной беседы?
– Безусловно, это неотъемлемая часть профессии – 41%
– Да, но это вторичный навык – 26%
– Нет, главное – правильно поставить диагноз – 33%

На основе анализа представленных данных можно сделать следующие выводы

Студенты-медики признают значимость коммуникативных навыков и их влияние на терапевтический процесс (69% оценивают влияние на 4–5 баллов), однако подавляющее большинство (91%) рассматривает этот навык как второстепенный по сравнению с клиническими компетенциями. При этом фиксируется высокая потребность в дополнительном обучении: 80% опрошенных хотели бы больше практических занятий по коммуникации, а 86% отмечают отсутствие или недостаточную регулярность практической отработки. Наибольшие трудности студенты испытывают при объяснении диагноза (21%), обсуждении плана терапии (34%) и сообщении неблагоприятных новостей (31%). При этом 41% респондентов оценивают свои навыки как высокие (5 баллов).

Пациенты, в свою очередь, демонстрируют высокую значимость коммуникативного аспекта: для них наиболее важными элементами приёма являются получение точного диагноза (25%), детального плана лечения (25%) и ощущение внимательного выслушивания (28%). Удовлетворённость общением распределена неравномерно: 28% оценивают её на среднем уровне (3 балла), а 15% – ниже среднего (1–2 балла). При этом 69% пациентов отмечают, что манера общения врача влияет на их доверие и приверженность лечению. Основные пожелания: более внимательное слушание (38%), увеличение времени приёма (34%) и подробные объяснения (28%). 41% пациентов убеждены, что умение выстраивать доверительную беседу является неотъемлемой частью врачебной профессии.

Таким образом, сравнительный анализ выявил диссонанс в оценке важности коммуникации между студентами и пациентами. Данный факт указывает на необходимость оптимизации практической подготовки специалистов и подтверждает, что качественный диалог является важнейшим компонентом лечебного процесса.

Практические рекомендации

Развитие коммуникативных навыков медицинских специалистов требует комплексного подхода, включающего систематическое обучение, практическую отработку и постоянную рефлексию. На основе полученных данных предложены следующие рекомендации:

1. Формирование коммуникативных компетенций целесообразно начинать с первого курса через изучение профильных дисциплин, участие в тренингах, решение клинико-ситуационных задач. Регулярные супервизии и повторные тренинги позволят поддерживать высокий уровень мастерства и адаптировать подходы к изменяющимся условиям практики.

2. Для систематического повышения коммуникативной компетентности будущим и практикующим врачам рекомендуется активное освоение современных моделей взаимодействия, в частности Калгари-Кембриджской модели, которая предполагает структурированную организацию консультации с пронизывающим акцентом на построение взаимоотношений на всех пяти этапах: начало консультации, сбор информации, физикальное обследование, объяснение и планирование, завершение. Данная модель ориентирована на пациента, предусматривает его активное вовлечение, обратную связь и прояснение неясных моментов. Она базируется на доказательных данных и адаптируется к разнообразным клиническим ситуациям, обеспечивая баланс профессионализма и учёта индивидуальных потребностей [9].

Комплексное применение представленных рекомендаций создаёт прочную основу для эффективной и пациентоориентированной врачебной коммуникации. Постоянный мониторинг и оценка внедрения способствуют улучшению качества медицинской помощи и укреплению доверительных отношений в диаде «врач – пациент».

Заключение

Теоретический анализ и эмпирическое исследование показали, что успешное взаимодействие врача и пациента базируется на уважении к личности больного, построении доверительных отношений и адаптации коммуникативного стиля под его индивидуальные особенности. Проведённое исследование подтвердило, что беседа врача с пациентом является значимым компонентом профессиональной коммуникации, влияющим на качество медицинской помощи. Различные модели коммуникации демонстрируют многообразие подходов, при этом особую ценность приобретает партнёрская модель, ориентированная на активное вовлечение пациента в лечебный процесс.

Резюмируя, следует подчеркнуть, что повышение качества общения врача и пациента требует системного подхода, интегрирующего теоретическую подготовку, развитие практических навыков и личностный рост специалиста.

Предложенный алгоритм ведения беседы и разработанные на его основе рекомендации создают базу для построения доверительного, гибкого и эмпатичного общения, что способствует повышению качества медицинской помощи и улучшению клинических исходов.

Литература

1. Жданова А.В. Коммуникативная компетентность у врачей в конфликтной ситуации профессиональной деятельности с пациентами [Электронный ресурс]. // Бюллетень науки и практики. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-u-vrachey-v-konfliktnoy-situatsii-professionalnoy-deyatelnosti-s-patsientami.

2. Жлобич Н.П. Управление взаимоотношениями с пациентами. Алгоритм медицинских коммуникаций [Электронный ресурс]. // Инновации и инвестиции. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-vzaimootnosheniyami-s-patsientami-algoritm-meditsinskih-kommunikatsiy.

3. Шакурова Е.С., Шакуров В.В. Коммуникативные приемы управления поведением пациентов в повседневной практике врача [Электронный ресурс]. // Проблемы стоматологии. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-priemy-upravleniya-povedeniem-patsientov-v-povsednevnoy-praktike-vracha.

4. Трушкина С.В. Коммуникативные техники повышения комплаентности пациентов в практике врача [Электронный ресурс]. // Медицинская психология в России. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-tehniki-povysheniya-komplaentnosti-patsientov-v-praktike-vracha.

5. Уджуху З.К., Сташ О.Ю. Коммуникативные навыки врача во время сообщения диагноза пациенту [Электронный ресурс]. // Вестник науки. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-navyki-vracha-vo-vremya-soobscheniya-diagnoza-patsientu.

6. Ярославцева Т.И. Влияние подходов в коммуникации на взаимодействие врача и пациента [Электронный ресурс]. // Инновационное

развитие врача. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-podhodov-v-kommunikatsii-na-vzaimodeystvie-vracha-i-patsienta.

7. Гринько Е.Н. Медицинская риторика: учеб. пособие / Е.Н. Гринько. – 2-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2024. – 208 с. – ISBN978-5-9765-3501-5.

8. Шаповалова М.А., Абдуллаева А.С. Управление конфликтами в профессиональной деятельности врача [Электронный ресурс]. // Прикаспийский вестник медицины и фармации. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-konfliktami-v-professionalnoy-deyatelnosti-vracha.

9. Сильверман Дж., Кёрц С., Дрейпер Дж. Навыки общения с пациентами. Перевод с англ. А. Дорман. М.: Гранат, 2018.

The role of doctor-patient conversation in professional medical communication

Vinokurova Yu.A.
Samara State Medical University

The article examines the genre of a doctor-patient conversation as an important component of professional medical communication. The article summarizes the results of a survey of 2nd-6th year students at Samara State Medical University (130 participants) and patients at Samara hospitals and clinics (130 people). The article presents the main speech strategies and tactics in a doctor-patient conversation, and offers practical recommendations for improving the quality of communication and enhancing the effectiveness of the educational process.

Keywords: professional communication; effective communication; patient-centered approach; effective speech strategies

References

1. Zhdanova A.V. [Communicative Competence in Physicians in Conflict Situations of Professional Practice with Patients] [Elektronnyj resurs]. // Byulleten' nauki i praktiki. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-u-vrachey-v-konfliktnoy-situatsii-professionalnoy-deyatelnosti-s-patsientami (In Russian).
2. Zhlobich N.P. [Patient Relationship Management. Algorithm of Medical Communications] [Elektronnyj resurs]. // Innovatsii i investitsii. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-vzaimootnosheniyami-s-patsientami-algoritm-meditsinskih-kommunikatsiy (In Russian).
3. Shakurova E.S., Shakurov V.V. [Communicative Techniques for Managing Patient Behavior in Everyday Medical Practice] [Elektronnyj resurs]. // Problemy stomatologii. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-priemy-upravleniya-povedeniem-patsientov-v-povsednevnoy-praktike-vracha (In Russian).
4. Trushkina S.V. [Communicative Techniques for Improving Patient Compliance in Medical Practice] [Elektronnyj resurs]. // Meditsinskaya psikhologiya v Rossii. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-tehniki-povysheniya-komplaentnosti-patsientov-v-praktike-vracha (In Russian).
5. Udzhukhu Z.K., Stash O.Yu. [Physician Communication Skills When Delivering a Diagnosis to a Patient] [Elektronnyj resurs]. // Vestnik nauki. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-navyki-vracha-vo-vremya-soobscheniya-diagnoza-patsientu (In Russian).
6. Yaroslavtseva T.I. [The Impact of Communication Approaches on Physician-Patient Interaction] [Elektronnyj resurs]. // Innovatsionnoe razvitie vracha. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-podhodov-v-kommunikatsii-na-vzaimodeystvie-vracha-i-patsienta (In Russian).
7. Grin'ko E.N. [Medical Rhetoric: Educational Manual] / E.N. Grin'ko. – 2-e izd., ster. – Moskva: FLINTA, 2024. – 208 s. – ISBN978-5-9765-3501-5 (In Russian).
8. Shapovalova M.A., Abdullaeva A.S. [Conflict Management in Professional Practice of Physicians] [Elektronnyj resurs]. // Prikaspijskij vestnik meditsiny i farmatsii. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-konfliktami-v-professionalnoy-deyatelnosti-vracha (In Russian).
9. Sil'verman Dzh., Kyorts S., Drejper Dzh. [Patient Communication Skills. Translated from English by A. Dorman. Moscow: Granat, 2018] (In Russian).

Интеграция иммерсивных технологий в контекстное обучение для формирования профессионально-значимых качеств социальных работников

Голенков Антон Владимирович
магистр, техника и технология; аспирант, факультет педагогики, Российский социальный государственный университет (РГСУ), anton.v.golenkov@yandex.ru

Статья рассматривает возможности интеграции иммерсивных технологий в систему контекстного обучения при подготовке социальных работников. Анализируются потенциальные эффекты виртуальной и дополненной реальности для формирования профессионально-значимых качеств специалистов социальной сферы. Обосновывается, что сочетание принципов контекстного обучения с иммерсивными средами создает условия для эффективной отработки коммуникативных навыков, эмпатии, стрессоустойчивости и этической рефлексии в безопасной моделируемой среде. Представлены результаты анализа российских и зарубежных практик применения иммерсивных технологий в профессиональном образовании. Выявлены ключевые барьеры внедрения – отсутствие нормативного регулирования, дефицит методического обеспечения, необходимость специальной подготовки преподавателей. Практическая значимость исследования заключается в определении дидактических условий эффективной интеграции иммерсивных инструментов в образовательные программы подготовки социальных работников.

Ключевые слова: иммерсивные технологии, контекстное обучение, виртуальная реальность, социальная работа, профессионально-значимые качества, профессиональная подготовка, цифровизация образования.

Цифровая трансформация социальной сферы, произошедшая в последние пять лет, существенно изменила требования к компетенциям специалистов. Социальные работники сегодня сталкиваются с ситуациями, которые ранее составляли скорее исключение: работа с клиентами в условиях дистанционного взаимодействия, использование цифровых платформ для координации помощи, управление информационными потоками при кризисном реагировании. Впрочем, базовые профессионально-значимые качества – эмпатия, коммуникативная гибкость, стрессоустойчивость, способность к этической рефлексии – остаются неизменными. Возникает вопрос о том, каким образом в условиях вуза можно эффективно формировать эти качества, не подвергая студентов преждевременному столкновению с реальными травматичными ситуациями.

Один из возможных ответов дают иммерсивные технологии – виртуальная (VR), дополненная (AR) и смешанная реальность (MR), которые в 2023–2025 годах начали активно интегрироваться в российское профессиональное образование [1]. Однако сама по себе технология не гарантирует педагогического эффекта. Ее результативность зависит от дидактической рамки, внутри которой она применяется. Здесь контекстное обучение, разработанное А.А. Вербицким и получившее развитие в российской педагогике, предоставляет методологическую основу – оно ориентировано на воспроизведение предметного и социального контекста будущей профессиональной деятельности в учебном процессе [2].

Интеграция иммерсивных технологий и контекстного обучения до сих пор остается мало изученной областью применительно к подготовке социальных работников. Большинство исследований сосредоточено на медицинском, инженерном или IT-образовании. Тем не менее социальная работа как профессия, где ключевую роль играют навыки межличностного взаимодействия и способность действовать в этически сложных ситуациях, представляет собой перспективное поле для применения иммерсивных средств обучения.

Теоретические основы контекстного подхода в подготовке социальных работников

Контекстное обучение строится на идее постепенной трансформации учебной деятельности студента в квазипрофессиональную и далее – в учебно-профессиональную. На первом этапе студент работает со знаковыми системами – текстами, схемами, описаниями профессиональных ситуаций. Затем переходит к имитационным моделям – деловым играм, кейсам, ролевым симуляциям, где воспроизводятся условия будущей работы. Финальная фаза предполагает действия в реальных или максимально приближенных к реальности обстоятельствах: практику в учреждениях социальной защиты, волонтерскую работу, участие в социальных проектах [3].

Иммерсивные технологии занимают промежуточную позицию между имитацией и реальной практикой. Студент действует в виртуальной среде, которая воспроизводит не только предметный контекст профессии (пространство социальной службы, типовые запросы клиентов, документооборот), но и социальный – эмоциональные реакции клиентов, конфликтные взаимодействия, необходимость принятия решений в условиях дефицита времени и неполной информации [4]. При этом ошибки, допущенные в виртуальной среде, не влекут реальных последствий для людей, что снижает уровень тревожности и позволяет студенту экспериментировать с различными стратегиями поведения.

Принцип проблемности, центральный для контекстного обучения, реализуется в иммерсивных сценариях через нелинейность развития ситуаций. Виртуальный клиент может демонстрировать агрессию, замкнутость, противоречивые запросы – студент вынужден искать адекватный способ реагирования, опираясь на усвоенные теоретические знания и интуитивные представления о профессиональной этике. По данным Ананина Д.П. и Сувировой А.Ю., такие сценарии способствуют развитию алгоритмического мышления и самостоятельности,

поскольку студент не может полагаться на готовые инструкции – каждый случай требует индивидуальной адаптации подхода [5].

Контекстный подход в подготовке социальных работников также предполагает формирование не только предметных, но и метапрофессиональных качеств. Вербицкий указывал на необходимость развития рефлексивных способностей, коммуникативной компетентности, способности к коллективному решению задач. Иммерсивные технологии могут быть использованы в мультимодальном режиме, когда несколько студентов одновременно находятся в виртуальном пространстве и взаимодействуют друг с другом и с виртуальными клиентами [6]. Это воспроизводит условия командной работы – ситуацию, типичную для комплексных случаев социального сопровождения, где требуется координация специалистов разного профиля.

Впрочем, здесь картина неоднородная. Не все иммерсивные продукты поддерживают групповое взаимодействие, и значительная часть существующих VR-тренажеров ориентирована на индивидуальное прохождение сценариев. Это ограничивает возможность отработки навыков профессиональной коммуникации в команде, которая является одним из ключевых элементов социальной работы. Следовательно, при проектировании иммерсивных образовательных продуктов для данного направления необходима интеграция функций совместной работы и распределенного принятия решений.

Специфика формирования профессионально-значимых качеств в иммерсивной среде

Профессионально-значимые качества социального работника включают эмпатию, стрессоустойчивость, коммуникативную гибкость, способность к этической рефлексии и толерантность к неопределенности. Классические методы их формирования – ролевые игры, супервизия, рефлексивные практики – эффективны, но имеют ряд ограничений. Ролевая игра требует высокой вовлеченности участников и готовности преподавателя создавать убедительный контекст; супервизия возможна только после начала реальной практики; рефлексивные практики зависят от уровня самосознания студента, который на ранних этапах обучения может быть недостаточно развит [7].

Иммерсивные технологии предлагают альтернативный маршрут формирования этих качеств. Виртуальная среда создает эффект присутствия – студент воспринимает ситуацию как реальную на эмоциональном уровне, даже если рационально понимает ее условность. Исследования, проведенные в области медицинского образования, показывают, что VR-симуляторы способны вызывать физиологические реакции, сопоставимые с реальными стрессовыми ситуациями: учащение пульса, изменение проводимости кожи, повышение уровня кортизола [8]. Это означает, что студент проходит через эмоциональный опыт, близкий к тому, который возникает при работе с реальным клиентом.

Впрочем, это справедливо не для всех случаев. Степень погружения зависит от качества визуализации, реалистичности поведения виртуальных персонажей, наличия тактильной и аудиальной обратной связи. Существующие на российском рынке образовательные VR-продукты сильно различаются по уровню проработки. Часть из них ограничивается примитивной графикой и линейными сценариями, что снижает эффект присутствия и превращает симуляцию в формальное упражнение [9]. В таких условиях формирование эмпатии и стрессоустойчивости становится проблематичным.

Другой важный аспект – возможность многократной отработки навыков. В реальной практике студент редко сталкивается с одной и той же ситуацией дважды. В иммерсивной среде можно повторно проходить сценарий, экспериментируя с различными стратегиями поведения и наблюдая за их последствиями. Такая итеративность способствует формированию устойчивых паттернов профессионального реагирования. По данным Оразовой Т. и Яйлымовой Г., учащиеся демонстрируют более высокий уровень мотивации и интереса при работе с VR-симуляторами по сравнению с традиционными текстовыми кейсами [10].

Этическая рефлексия – одно из наиболее сложных для формирования качеств – требует осознания студентом собственных ценностных установок и их столкновения с этическими дилеммами профессии. Иммерсивные сценарии могут включать ситуации, где не существует однозначно правильного решения: конфликт между соблюдением конфиденциальности и защитой жизни клиента, необходимость выбора между интересами разных членов семьи, дилемма распределения ограниченных ресурсов. После прохождения такого сценария студент видит последствия своего выбора и может обсудить их с преподавателем или в группе. Это создает основу для развития способности к этической рефлексии, которая является ключевым компонентом профессиональной идентичности социального работника [11].

Однако существует риск формирования ложной уверенности. Студент, успешно прошедший несколько VR-сценариев, может переоценить свою готовность к реальной практике. Зиннатова М.В. описывает этот феномен как «ловушку виртуальной компетентности» – расхождение между субъективной оценкой своих возможностей и объективным уровнем компетентности [12]. Для социальной работы, где цена ошибки может быть высока, такая иллюзия подготовленности представляет серьезную проблему. Следовательно, применение иммерсивных технологий должно сопровождаться обязательной рефлексивной практикой и супервизией.

Барьеры и условия эффективного внедрения иммерсивных технологий в подготовку социальных работников

Несмотря на очевидный потенциал, интеграция иммерсивных технологий в образовательные программы по социальной работе сталкивается с рядом барьеров. Первый из них – отсутствие нормативного регулирования. На момент начала 2025 года не существует утвержденных санитарно-эпидемиологических норм по использованию VR-шлемов в образовательном процессе, нет рекомендаций по длительности сеансов, периодичности применения, мерам профилактики киберболезней [13]. Это создает юридические риски для образовательных организаций и затрудняет системное внедрение технологии.

Второй барьер – дефицит методического обеспечения. Большинство доступных VR-симуляторов разработаны для медицинского, инженерного или военного образования. Готовых продуктов, адаптированных под специфику социальной работы, крайне мало. Это означает, что вузы вынуждены либо заказывать разработку индивидуальных сценариев, что требует значительных финансовых вложений, либо адаптировать существующие продукты, что не всегда дает удовлетворительный результат. По данным исследования Ананина Д.П. и Сувировой А.Ю., проведенного на материале 16 российских университетов, большинство вузов находятся на стадии апробации иммерсивных технологий и используют зарубежное программное обеспечение с готовыми модулями [14].

Третий барьер связан с подготовкой преподавателей. Применение иммерсивных технологий требует не только технических навыков, но и понимания того, как встроить VR-симуляцию в логику курса, как организовать рефлексию после прохождения сценария, как интерпретировать поведение студента в виртуальной среде. Значительная часть преподавателей не готова к такой интеграции – по данным опросов, около 30% педагогов испытывают сложности при работе с цифровыми инструментами, не говоря уже об иммерсивных технологиях [15]. Это означает, что внедрение VR/AR должно сопровождаться системной программой повышения квалификации преподавателей.

Четвертый барьер – финансовый. Стоимость оборудования остается высокой. Гарнитура виртуальной реальности среднего качества (Oculus Quest, HTC Vive) обходится в 40–70 тысяч рублей, при этом для обеспечения работы группы из 10–12 студентов требуется соответствующее количество устройств. Кроме того, необходимо оборудовать специализированные аудитории с зонированным пространством, обеспечить техническую поддержку, лицензировать программное обеспечение. Для многих вузов, особенно региональных, такие расходы оказываются неподъемными.

Впрочем, ситуация постепенно меняется. Федеральная поддержка в рамках программ модернизации педагогического образования и целевых проектов по цифровизации здравоохранения и социальной сферы позволяет части вузов приобретать необходимое оборудование [16]. Кроме того, начинают появляться российские разработки, адаптированные под отечественный контекст – с учетом специфики российской системы социальной защиты, особенностей клиентских групп, нормативных требований к документообороту.

Условием эффективного внедрения является также интеграция иммерсивных технологий в целостную образовательную траекторию, а не их использование как изолированного эпизода. Вербицкий подчеркивал, что контекстное обучение предполагает системность – последовательное усложнение задач, переход от простых к комплексным ситуациям, сочетание различных форм учебной работы. Иммерсивные сценарии должны быть встроены в логику курса таким образом, чтобы они не заменяли, а дополняли другие формы обучения: лекции, семинары, работу с кейсами, реальную практику [17]. Только в этом случае можно ожидать устойчивого эффекта на уровне формирования профессионально-значимых качеств.

Наконец, важным условием является наличие системы оценивания, основанной на учебной аналитике. Современные VR-платформы позволяют фиксировать поведение студента в виртуальной среде: траектории движения, выбор стратегий, время реакции, последовательность действий. Эти данные могут быть использованы для диагностики уровня сформированности профессиональных качеств и корректировки индивидуальной образовательной траектории. Однако это требует разработки соответствующих критериев и алгоритмов интерпретации данных, что пока остается задачей будущих исследований.

Заключение

Интеграция иммерсивных технологий в контекстное обучение социальных работников представляет собой перспективное направление развития профессионального образования. Сочетание принципов контекстного подхода – воспроизведение предметного и социального контекста профессии, постепенная трансформация учебной деятельности в квазипрофессиональную, опора на проблемные ситуации – с возможностями виртуальной и дополненной реальности создает условия для эффективного формирования профессионально-значимых качеств: эмпатии, стрессоустойчивости, коммуникативной гибкости, способности к этической рефлексии.

Иммерсивные технологии занимают промежуточное положение между имитационными формами обучения и реальной практикой. Они обеспечивают эффект присутствия, позволяющий студенту пережить эмоциональный опыт, близкий к реальным профессиональным ситуациям, при этом сохраняя безопасность учебной среды. Возможность многократной отработки навыков, экспериментирования с различными стратегиями поведения и немедленного получения обратной связи способствует формированию устойчивых паттернов профессионального реагирования.

Однако реализация потенциала иммерсивных технологий требует преодоления ряда барьеров. Отсутствие нормативного регулирования использования VR-оборудования в образовании, дефицит методически проработанных сценариев для социальной работы, неготовность значительной части преподавателей к работе с новыми технологиями, высокая стоимость оборудования – все это затрудняет массовое внедрение. Преодоление этих барьеров возможно через государственную поддержку, межвузовские коллаборации, разработку открытых образовательных платформ и систему повышения квалификации преподавателей.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой дидактических моделей интеграции иммерсивных технологий в образовательные программы по социальной работе, созданием системы критериев оценивания эффективности VR/AR-тренажеров, изучением долгосрочных эффектов иммерсивного обучения на профессиональное становление специалистов. Кроме того, актуальной остается задача создания мультимодальных иммерсивных сред, поддерживающих командное взаимодействие и позволяющих отрабатывать навыки межпрофессиональной коммуникации. Только комплексный подход к решению этих задач позволит иммерсивным технологиям стать полноценным инструментом формирования профессионально-значимых качеств социальных работников.

Литература

1. Ананин Д.П., Сувирова А.Ю. Иммерсивные технологии в образовательной практике российской высшей школы // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 5. С. 112–135. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/immersivnye-tehnologii-v-obrazovatelnoy-praktike-rossiyskoy-vysshey-shkoly (дата обращения: 08.05.2026).
2. Губченко Е.С. Технология контекстного обучения в системе профессиональной подготовки будущих сотрудников МВД // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 4. С. 87–89. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-kontekstnogo-obucheniya-v-sisteme-professionalnoy-podgotovki-buduschih-sotrudnikov-mvd (дата обращения: 08.05.2026).
3. Зайцева Е.А., Смирнова В.П. Технологии контекстно-компетентностного обучения в профессиональном образовании // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 2. С. 45–52. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-kontekstno-kompetentnostnogo-obucheniya-v-professionalnom-obrazovanii (дата обращения: 08.05.2026).
4. Иванова Л.Н., Петрова М.А. Иммерсивные технологии в современном профессиональном образовании // Педагогика и просвещение. 2024. № 3. С. 78–91. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/immersivnye-tehnologii-v-sovremennom-professionalnom-obrazovanii (дата обращения: 08.05.2026).
5. Ананин Д.П., Сувирова А.Ю. Иммерсивные технологии в образовательной практике российской высшей школы // Высшее образование в России. 2024. Т. 33. № 5. С. 125. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/immersivnye-tehnologii-v-obrazovatelnoy-praktike-rossiyskoy-vysshey-shkoly (дата обращения: 08.05.2026).
6. Кириллов Д.С., Новиков А.В. Информатизация профессионального образования через внедрение модели центра иммерсивных технологий // Образование и наука. 2024. Т. 26. № 7. С. 112–145. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/informatizatsiya-professionalnogo-obrazovaniya-cherez-vnedrenie-modeli-tsentra-immersivnyh-tehnologiy (дата обращения: 08.05.2026).
7. Королева Н.И., Федорова О.А. Механизмы формирования профессионально важных качеств студентов вуза // Высшее образование в России. 2024. № 6. С. 89–102. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-formirovaniya-professionalno-vazhnyh-kachestv-studentov-vuza (дата обращения: 08.05.2026).
8. Лебедев С.А., Михайлова Т.Н. Применение виртуальной и дополненной реальности в профессиональном образовании // Инновации в образовании. 2025. № 1. С. 34–47. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-virtualnoy-i-dopolnennoy-realnosti-v-professionalnom-obrazovanii (дата обращения: 08.05.2026).
9. Никитина Е.В., Соколова А.М. Интеграция технологий виртуальной реальности в цифровые среды обучения: анализ эффективности и влияния // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2025. № 1. С. 67–84. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-tehnologiy-virtualnoy-realnosti-v-tsifrovye-sredy-obucheniya-analiz-effektivnosti-i-vliyaniya (дата обращения: 08.05.2026).
10. Оразова Т., Яйлымова Г. Интеграция технологий виртуальной реальности в цифровые среды обучения: анализ эффективности и влияния // Современное образование. 2025. № 2. С. 45–58. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-tehnologiy-virtualnoy-realnosti-v-tsifrovye-sredy-obucheniya-analiz-effektivnosti-i-vliyaniya (дата обращения: 08.05.2026).
11. Савельева Н.Г., Романова И.П. Профессионально важные качества специалиста: методологические подходы, модели, российские практики развития // Образование и наука. 2024. Т. 26. № 5. С. 112–138. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-vazhnye-kachestva-spetsialista-metodologicheskie-podhody-modeli-rossiyskie-praktiki-razvitiya (дата обращения: 08.05.2026).
12. Зиннатова М.В. Иммерсивные технологии в современном профессиональном образовании // Педагогика и просвещение. 2024. № 3. С. 92. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/immersivnye-tehnologii-v-sovremennom-professionalnom-obrazovanii (дата обращения: 08.05.2026).

Integration of Immersive Technologies into Contextual Learning for the Formation of Professionally Significant Qualities of Social Workers

Golenkov A.V.
Russian State Social University (RSSU)

The article examines the possibilities of integrating immersive technologies into the contextual learning system in the training of social workers. The potential effects of virtual and augmented reality for the formation of professionally significant qualities of social sphere specialists are analyzed. It is substantiated that the combination of the principles of contextual learning with immersive environments creates conditions for effective development of communication skills, empathy, stress resistance and ethical reflection in a safe simulated environment. The results of the analysis of Russian and foreign practices of using immersive technologies in vocational education are presented. Key implementation barriers have been identified - lack of regulatory regulation, lack of methodological support, the need for special teacher training. The practical significance of the study lies in determining the didactic conditions for effective integration of immersive tools into educational programs for training social workers.

Keywords: immersive technologies, contextual learning, virtual reality, social work, professionally significant qualities, professional training, digitalization of education.

References

1. Ananin, D.P., and Suvirova, A.Yu. “Immersive Technologies in the Educational Practice of Russian Higher Education.” Higher Education in Russia. 2024. Vol. 33, No. 5, pp. 112–135. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/immersivnye-tehnologii-v-obrazovatelnoy-praktike-rossiyskoy-vysshey-shkoly (Accessed: 08.05.2026).
2. Gubchenko, E.S. “Contextual Learning Technology in the Professional Training System of Future Ministry of Internal Affairs Employees.” World of Science, Culture, Education. 2023. No. 4, pp. 87–89. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-kontekstnogo-obucheniya-v-sisteme-professionalnoy-podgotovki-buduschih-sotrudnikov-mvd (Accessed: 08.05.2026).
3. Zaitseva E.A., Smirnova V.P. Technologies of context-competence-based learning in vocational education // Modern problems of science and education. 2024. No. 2. pp. 45–52. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-kontekstno-kompetentnostnogo-obucheniya-v-professionalnom-obrazovanii (Accessed: 08.05.2026).
4. Ivanova L.N., Petrova M.A. Immersive technologies in modern professional education // Pedagogy and education. 2024. No. 3. pp. 78–91. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/immersivnye-tehnologii-v-sovremennom-professionalnom-obrazovanii (accessed: 08.05.2026).
5. Ananin D.P., Suvirova A.Yu. Immersive technologies in the educational practice of Russian higher education // Higher education in Russia. 2024. T. 33. No. 5. P. 125. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/immersivnye-tehnologii-v-obrazovatelnoy-praktike-rossiyskoy-vysshey-shkoly (date of access: 05/08/2026).
6. Kirillov D.S., Novikov A.V. Informatization of vocational education through the introduction of a model of an immersive technology center // Education and Science. 2024. T. 26. No. 7. pp. 112–145. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/informatizatsiya-professionalnogo-obrazovaniya-cherez-vnedrenie-modeli-tsentra-immersivnyh-tehnologiy (date of access: 08.05.2026).
7. Koroleva N.I., Fedorova O.A. Mechanisms for the Formation of Professionally Important Qualities of University Students // Higher Education in Russia. 2024. No. 6. pp. 89–102. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-formirovaniya-professionalno-vazhnyh-kachestv-studentov-vuza (date of access: 08.05.2026).
8. Lebedev S.A., Mikhailova T.N. Application of Virtual and Augmented Reality in Professional Education // Innovations in Education. 2025. No. 1. pp. 34–47. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-virtualnoy-i-dopolnennoy-realnosti-v-professionalnom-obrazovanii (accessed: 08.05.2026).
9. Nikitina E.V., Sokolova A.M. Integration of virtual reality technologies into digital learning environments: analysis of effectiveness and impact // Bulletin of Moscow University. Series 20: Pedagogical education. 2025. No. 1. pp. 67–84. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-tehnologiy-virtualnoy-realnosti-v-tsifrovye-sredy-obucheniya-analiz-effektivnosti-i-vliyaniya (Accessed: 08.05.2026).
10. Orazova T., Yaylymova G. Integration of virtual reality technologies into digital learning environments: Analysis of effectiveness and impact // Modern education. 2025. No. 2. pp. 45–58. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-tehnologiy-virtualnoy-realnosti-v-tsifrovye-sredy-obucheniya-analiz-effektivnosti-i-vliyaniya (Accessed: 08.05.2026).
11. Savelyeva N.G., Romanova I.P. Professionally important qualities of a specialist: methodological approaches, models, Russian development practices // Education and Science. 2024. Vol. 26. No. 5. pp. 112–138. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-vazhnye-kachestva-spetsialista-metodologicheskie-podhody-modeli-rossiyskie-praktiki-razvitiya (date of access: 08.05.2026).
12. Zinnatova M.V. Immersive technologies in modern professional education // Pedagogy and education. 2024. No. 3. P. 92. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/immersivnye-tehnologii-v-sovremennom-professionalnom-obrazovanii (date of access: 08.05.2026).

Педагогическое сопровождение формирования компетенций и цифровая среда как фактор развития социальных работников в рамках СПО

Голенков Антон Владимирович
магистр, техника и технология; аспирант, факультет педагогики, Российский социальный государственный университет (РГСУ), anton.v.golenkov@yandex.ru

Статья посвящена исследованию особенностей педагогического сопровождения процесса формирования профессиональных компетенций будущих социальных работников в условиях цифровизации среднего профессионального образования. Рассматриваются организационно-методические аспекты интеграции цифровых технологий в образовательный процесс учреждений СПО, анализируется влияние цифровой образовательной среды на качество подготовки специалистов социальной сферы. Особое внимание уделяется разработке индивидуальных образовательных траекторий, адаптированных к потребностям цифровой трансформации социальной работы. Представлены результаты анализа региональной практики сопровождения профессионального развития обучающихся по направлению «Социальная работа» в организациях СПО. Выявлены ключевые направления модернизации педагогической деятельности в контексте компетентностного подхода и использования цифровых ресурсов. Показано, что эффективность формирования профессиональных компетенций напрямую зависит от системности педагогического сопровождения и уровня интеграции цифровых инструментов в практическую подготовку студентов. Результаты исследования могут быть использованы при проектировании образовательных программ СПО социального профиля и организации методической работы с педагогическими кадрами.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, профессиональные компетенции, цифровая образовательная среда, социальные работники, среднее профессиональное образование, компетентностный подход, цифровизация образования.

Актуальность педагогического сопровождения в современном профессиональном образовании

Трансформация социальной сферы в условиях активной цифровизации общества порождает принципиально новые требования к подготовке специалистов социальной работы. Уже к началу 2023 года более 60% социальных услуг в Российской Федерации стали доступны в дистанционном формате через портал «Госуслуги» и специализированные региональные платформы, что существенно изменило функциональное содержание деятельности социального работника [1]. В этих условиях среднее профессиональное образование оказывается перед необходимостью не просто транслировать актуализированное содержание, но выстраивать принципиально иную систему сопровождения становления обучающегося как профессионала – систему, интегрирующую традиционные педагогические подходы с возможностями цифровой образовательной среды.

Компетентностная модель подготовки, закрепленная в федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения, предполагает формирование у выпускников не только специальных знаний и умений, но универсальных способностей действовать адекватно ситуации – в том числе в условиях неопределенности, характерной для цифровой среды [6]. При этом специфика социальной работы такова, что цифровые инструменты не могут заместить живое взаимодействие с клиентом; они лишь расширяют арсенал средств и каналов коммуникации, создают новые возможности для диагностики и мониторинга. Соответственно, задача педагогического сопровождения усложняется – речь идет не о замене аналоговых практик цифровыми, а об их органичной интеграции.

Понятие «педагогическое сопровождение» в контексте среднего профессионального образования трактуется как система взаимосвязанных действий преподавателя, направленных на создание условий для осознанного выбора обучающимся индивидуальной траектории профессионального становления и успешного освоения им профессиональных компетенций [4]. В отличие от традиционного обучения, где студент является объектом педагогического воздействия, сопровождение предполагает субъектную позицию обучающегося, его активное участие в построении образовательного маршрута.

Применительно к подготовке социальных работников это означает: необходимость диагностики исходных профессиональных дефицитов; конструирование модульных программ, учитывающих уровень цифровой грамотности студента; создание условий для освоения как классических методик социальной работы, так и цифровых сервисов, используемых в практике социальных служб.

Исследования показывают – эффективность педагогического сопровождения напрямую зависит от качества диагностики образовательных потребностей и своевременности корректирующих мероприятий. В работе, выполненной на материале свердловской региональной практики, зафиксировано: в организациях СПО, где внедрены механизмы персонализированного сопровождения на основе регулярной диагностики профессиональных дефицитов, доля выпускников, успешно адаптировавшихся на рабочем месте в первые шесть месяцев, на 23% выше, чем в организациях с традиционной моделью обучения [2].

Впрочем, сама постановка вопроса о «традиционной модели» сегодня выглядит анахронизмом. Федеральный проект «Профессионалитет», запущенный в системе СПО с 2021 года, прямо ориентирует образовательные организации на практико-ориентированную подготовку в тесном взаимодействии с работодателями, на интенсификацию образовательного процесса с использованием цифровых технологий. Здесь педагогическое сопровождение включает не только преподавателей колледжа, но и представителей профильных предприятий, выступающих в роли наставников.

Цифровая среда как условие и инструмент профессионального развития

Цифровая образовательная среда (ЦОС) организации СПО представляет собой открытую совокупность информационных систем, программных средств, образовательных платформ и коммуникационных сервисов, обеспечивающих решение широкого спектра задач – от автоматизации управления учебным процессом до организации дистанционного взаимодействия участников образовательных отношений [7]. Для будущих социальных работников цифровая среда учебного заведения выполняет двойную функцию: с одной стороны, это пространство, в котором они осваивают профессиональные компетенции; с другой – модель того цифрового пространства, в котором им предстоит работать после окончания колледжа.

Анализ практики российских колледжей, готовящих кадры для социальной сферы, показывает – на начало 2024 года около 38% программ СПО реализуются с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [8]. Это означает, что значительная часть содержания осваивается студентами через цифровые платформы, в формате онлайн-курсов, вебинаров, интерактивных тренажеров. Однако само по себе наличие цифровых ресурсов не гарантирует качество подготовки. Ключевой вопрос – как эти ресурсы встроены в логику формирования профессиональных компетенций, насколько они соответствуют специфике деятельности социального работника.

Практика показывает – наиболее эффективными оказываются те решения, где цифровые инструменты интегрированы в содержание профессиональных модулей, а не существуют как отдельная «надстройка». Например, изучая технологии работы с семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации, студенты параллельно осваивают функционал региональной автоматизированной информационной системы социальной защиты населения, учатся формировать электронные социальные паспорта семей, работать с базами данных получателей услуг. Подобная интеграция требует от преподавателя не только знания теории социальной работы, но владения актуальными цифровыми сервисами – это, пожалуй, один из наиболее острых дефицитов в системе СПО социального профиля.

Исследование, проведенное в 2023 году среди преподавателей и мастеров производственного обучения организаций СПО, выявило парадокс: 74% педагогов признают необходимость использования цифровых технологий в подготовке социальных работников, но лишь 41% из них регулярно применяют специализированные программные продукты в учебном процессе [3]. Причины – недостаточная материально-техническая база, отсутствие доступа к актуальным версиям программного обеспечения, используемого в социальных службах, дефицит методических материалов по интеграции цифровых инструментов в профессиональные модули.

Между тем цифровая трансформация социальной сферы идет значительно быстрее, чем обновление содержания программ СПО. С 2021 года в Российской Федерации реализуется масштабная программа цифровизации социального обслуживания, предусматривающая создание единой централизованной цифровой платформы, через которую граждане получают доступ к мерам социальной поддержки без предоставления бумажных справок. К началу 2024 года функционал этой платформы охватывал уже 27 видов социальных выплат и пособий [5]. Социальный работник из «оператора», заполняющего бумажные формы, превращается в специалиста, который должен уметь консультировать клиентов по вопросам использования цифровых сервисов, выявлять случаи цифрового неравенства, обучать граждан старшего возраста и лиц с ограниченными возможностями здоровья элементарным навыкам работы с порталом «Госуслуги».

Здесь возникает еще одна грань проблемы педагогического сопровождения: студенты поколения Z, как правило, владеют базовыми цифровыми навыками на уровне пользователей социальных сетей и мессенджеров, но крайне редко обладают опытом работы со специализированными информационными системами, требующими понимания логики процессов, соблюдения нормативных требований к защите персональных данных. Задача преподавателя – не столько «научить нажимать кнопки», сколько сформировать у обучающихся понимание того, как цифровые инструменты меняют содержание профессиональной деятельности, какие новые возможности и риски они создают.

Формирование компетенций социальных работников: от знаниевой модели к деятельностной

Компетентностный подход в профессиональном образовании предполагает ориентацию не на трансляцию некоторого объема знаний, а на формирование способности действовать – решать профессиональные задачи в типовых и нестандартных ситуациях [9]. Для социальной работы это означает, что выпускник колледжа должен не просто знать теорию социальной помощи, но уметь: провести диагностику ситуации клиента; выстроить с ним доверительные отношения; разработать индивидуальный план сопровождения; организовать межведомственное взаимодействие; оценить результативность предоставленной помощи. Причем все эти действия могут осуществляться как в очном формате, так и с использованием цифровых каналов коммуникации – телефонной связи, видеоконференций, мессенджеров.

Анализ федеральных государственных образовательных стандартов по специальностям социального профиля показывает: в них отсутствует понятие «цифровая компетенция» как отдельная единица; вместо этого требования к использованию информационных технологий встроены в описание общих и профессиональных компетенций [5]. Это означает, что формирование цифровых навыков должно происходить не в рамках отдельной дисциплины «Информатика», а пронизывать весь образовательный процесс – через использование цифровых инструментов при изучении технологий социальной работы, правовых основ деятельности, психологии, медико-социальных аспектов помощи.

Однако реальная практика учреждений СПО демонстрирует иное. В большинстве случаев цифровые технологии осваиваются в рамках общепрофессиональных дисциплин, носящих преимущественно теоретический характер, а при прохождении профессиональных модулей студенты работают либо с бумажными документами, либо с устаревшими версиями программного обеспечения, не соответствующими реальной практике социальных служб. В результате формируется разрыв между учебной деятельностью и требованиями рабочего места – тот самый разрыв, преодоление которого и является задачей педагогического сопровождения.

Одним из возможных решений выступает организация практико-ориентированного обучения на базе действующих социальных служб с использованием их информационных систем. Опыт Свердловской области показывает – колледжи, включенные в федеральный проект «Профессионалитет» и реализующие программы в составе образовательно-производственных кластеров совместно с учреждениями социального обслуживания, обеспечивают более высокий уровень готовности выпускников к профессиональной деятельности [2]. Студенты проходят практику не «для галочки», а в формате реального рабочего процесса – ведут электронные базы данных клиентов, формируют отчетность, участвуют в дистанционных консультациях граждан.

Впрочем, это справедливо не для всех регионов. Высокий уровень дифференциации субъектов Российской Федерации по показателям цифровизации систем СПО остается устойчивой тенденцией: разрыв между регионами-лидерами и регионами-аутсайдерами по доле программ, реализуемых с использованием электронного обучения, составляет более двух раз [8]. Это означает, что качество подготовки социальных работников существенно зависит от региона обучения, что в условиях единого рынка труда создает дисбалансы.

Модели и инструменты педагогического сопровождения в цифровой среде

Эффективное педагогическое сопровождение формирования компетенций в условиях цифровизации предполагает использование как традиционных, так и принципиально новых инструментов. К традиционным относятся: индивидуальные консультации, в ходе которых преподаватель помогает студенту осмыслить профессиональные дефициты и выстроить траекторию их восполнения; тьюторское сопровождение, ориентированное на развитие субъектности обучающегося, его способности к самостоятельному выбору образовательных маршрутов; наставничество со стороны опытных специалистов-практиков [3].

Новые инструменты связаны с использованием возможностей цифровой среды. Это, во-первых, автоматизированные системы диагностики уровня сформированности компетенций, позволяющие в ре-

жиме реального времени отслеживать динамику образовательных результатов каждого студента, выявлять «проблемные зоны», требующие дополнительной проработки. Во-вторых, персонализированные образовательные платформы, предоставляющие обучающемуся доступ к вариативным учебным материалам – от базовых, рассчитанных на освоение минимальных требований стандарта, до углубленных, ориентированных на развитие специализированных компетенций. В-третьих, цифровые портфолио, в которых студент фиксирует свои образовательные и профессиональные достижения, рефлексирует процесс собственного развития.

Особое значение приобретает организация сетевого взаимодействия между образовательными организациями, работодателями и центрами повышения квалификации. В Свердловской области с 2019 года функционирует региональная модель организационно-методического сопровождения профессионального развития педагогов СПО, в рамках которой осуществляется адресная подготовка преподавателей по актуальным направлениям – включая методики интеграции цифровых технологий в профессиональные модули, организацию практико-ориентированного обучения, работу с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности [2]. Данная модель предполагает не разовые курсы повышения квалификации, а непрерывное сопровождение педагогов на основе диагностики профессиональных дефицитов и построения индивидуальных программ развития.

Применительно к обучающимся логика сопровождения выстраивается аналогичным образом. На первом курсе проводится входная диагностика, выявляющая: уровень цифровой грамотности студента; его мотивацию к освоению профессии социального работника; представления о содержании будущей деятельности. На основе полученных данных формируются учебные группы с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, разрабатываются программы адаптации для тех, кто имеет значительные дефициты в базовых компетенциях.

В процессе обучения проводится промежуточная диагностика – как правило, по завершении каждого профессионального модуля. Используются различные форматы: тестирование с применением компьютерных программ; решение ситуационных задач, моделирующих реальные условия профессиональной деятельности; выполнение практических заданий на базе социальных служб с последующей экспертной оценкой работодателей. Результаты диагностики обсуждаются со студентом, на их основе вносятся коррективы в индивидуальный образовательный маршрут.

Завершающий этап – итоговая аттестация, которая в соответствии с требованиями федерального проекта «Профессионалитет» проводится в формате демонстрационного экзамена. Студент должен продемонстрировать сформированность профессиональных компетенций, выполнив комплексное практическое задание в условиях, максимально приближенных к реальной деятельности. Оценку осуществляют как представители образовательной организации, так и работодатели, что обеспечивает объективность результатов.

Картина здесь неоднородная. Далеко не все организации СПО располагают ресурсами для реализации полноценного педагогического сопровождения. Дефицит квалифицированных кадров, способных работать одновременно в логике компетентностного подхода и в цифровой среде; отсутствие современной материально-технической базы; недостаточное финансирование программ повышения квалификации педагогов – все это ограничивает возможности системного внедрения моделей сопровождения.

Заключение

Педагогическое сопровождение формирования профессиональных компетенций будущих социальных работников в условиях цифровизации представляет собой сложный многоуровневый процесс, требующий интеграции усилий образовательных организаций, работодателей, органов управления образованием и социальной защитой населения. Эффективность этого процесса определяется не столько наличием цифровых ресурсов как таковых, сколько системностью их использования, встроенностью в логику формирования компетенций, соответствием реальной практике социальных служб.

Анализ российского и регионального опыта показывает: там, где выстроена система непрерывного сопровождения профессионального развития обучающихся – от диагностики исходных компетенций до итоговой аттестации с участием работодателей; где педагоги регулярно проходят стажировки на базе социальных служб, осваивая актуальные цифровые технологии; где студенты имеют возможность учиться на современном оборудовании и с использованием тех информационных систем, с которыми им предстоит работать после окончания колледжа, – качество подготовки специалистов значительно выше. Выпускники таких образовательных организаций быстрее адаптируются на рабочем месте, демонстрируют более высокий уровень профессиональной компетентности, готовы к самостоятельному решению нестандартных задач в условиях цифровой среды.

Однако значительная часть организаций СПО пока не располагает необходимыми ресурсами для реализации полноценного педагогического сопровождения. Основные проблемы связаны с дефицитом квалифицированных педагогических кадров, способных работать на стыке традиционных методик и цифровых технологий; недостаточной материально-технической оснащенностью; отсутствием устойчивых механизмов взаимодействия с работодателями. В этих условиях ключевое значение приобретает государственная поддержка модернизации системы СПО – через федеральные проекты, региональные программы развития профессионального образования, создание образовательно-производственных кластеров.

Дальнейшие исследования в данной области целесообразно сосредоточить на разработке конкретных методик интеграции цифровых инструментов в содержание профессиональных модулей по направлению «Социальная работа»; изучении опыта организации практико-ориентированного обучения с использованием информационных систем социальных служб; анализе эффективности различных моделей педагогического сопровождения в зависимости от региональных и организационных условий. Практическая значимость таких исследований обусловлена необходимостью обеспечить соответствие качества подготовки социальных работников в системе СПО актуальным требованиям цифровой трансформации социальной сферы.

Литература

1. Архипова О.В., Бородкина О.И. Цифровая трансформация социальной работы: возможности и риски // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2021. Т. 14. № 2. С. 128–143. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-podgotovki-spetsialistov-po-sotsialnoy-rabote-v-epohu-tsifrovoy-transformatsii-obschestva (дата обращения: 28.05.2026).

2. Корчак Е.С. Региональная модель сопровождения профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях новой образовательной технологии «Профессионалитет» // Педагогическое образование в России. 2024. № 3. С. 145–154. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnaya-model-soprovozhdeniya-professionalnogo-razvitiya-pedagogov-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-v-usloviyah-novoy (дата обращения: 28.05.2026).

3. Петрова Н.В. Тьюторское сопровождение разных групп начинающих педагогов при реализации проекта «Профессионалитет» в учреждениях среднего профессионального образования // Вестник педагогических инноваций. 2024. № 2. С. 67–76. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskoe-soprovozhdenie-raznyh-grupp-nachinayuschih-pedagogov-pri-realizatsii-proekta-professionalitet-v-uchrezhdeniyah-srednego (дата обращения: 28.05.2026).

4. Плясова Г.И., Языкова Н.В., Конищев А.С., Арсланбаев Р.М. Педагогическое сопровождение вид взаимодействия в деятельности средних профессиональных образовательных организаций // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78-1. С. 211–214. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-vid-vzaimodeystviya-v-deyatelnosti-srednih-professionalnyh-obrazovatelnyh-organizatsiy (дата обращения: 28.05.2026).

5. Романова А.В., Кальницкая И.В. Особенности подготовки специалистов по социальной работе в эпоху цифровой трансформации общества // Отечественный журнал социальной работы. 2023. № 4. С. 85–94. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-podgotovki-spetsialistov-po-sotsialnoy-rabote-v-epohu-tsifrovoy-transformatsii-obschestva (дата обращения: 28.05.2026).

6. Селиверстова Н.С. Специфика компетентностного подхода в системе среднего профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-3. С. 198–201. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-kompetentnostnogo-podhoda-v-

sisteme-srednego-professionalnogo-obrazovaniya (дата обращения: 28.05.2026).

7. Товызбаева Р.Д., Сманова А.К. Цифровая образовательная среда как условие проектирования профессионального модуля основной образовательной программы среднего профессионального образования // Вестник Казахского национального педагогического университета. Серия: Педагогические науки. 2023. № 2. С. 112–120. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-obrazovatelnaya-sreda-kak-uslovie-proektirovaniya-professionalnogo-modulya-osnovnoy-obrazovatelnoy-programmy-srednego (дата обращения: 28.05.2026).

8. Федотова Г.А., Игнатьева Е.Ю. Цифровые технологии в образовательном процессе организаций СПО России: региональное измерение // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2024. № 3. С. 46–58. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-v-obrazovatelnom-protsesse-organizatsiy-spo-rossii-regionalnoe-izmerenie (дата обращения: 28.05.2026).

9. Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Среднее профессиональное образование. 2023. № 5. С. 12–18. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-professionalnom-obrazovanii-1 (дата обращения: 28.05.2026).

Pedagogical Support for Competency Formation and Digital Environment as a Factor in the Development of Social Workers in Secondary Vocational Education

Golenkov A.V.

Russian State Social University (RSSU)

The article explores the features of pedagogical support for the formation of professional competencies of future social workers in the context of digitalization of secondary vocational education. Organizational and methodological aspects of integrating digital technologies into the educational process of SVE institutions are examined, and the impact of the digital educational environment on the quality of training specialists in the social sphere is analyzed. Special attention is paid to the development of individual educational trajectories adapted to the needs of digital transformation of social work. The results of the analysis of regional practice in supporting the professional development of students in the "Social Work" field in SVE organizations are presented. Key directions for modernizing pedagogical activities in the context of a competency-based approach and the use of digital resources are identified. It is shown that the effectiveness of professional competency formation directly depends on the systematic nature of pedagogical support and the level of integration of digital tools into students' practical training. The research results can be used in designing SVE educational programs for social profiles and organizing methodological work with teaching staff.

Keywords: pedagogical support, professional competencies, digital educational environment, social workers, secondary vocational education, competency-based approach, digitalization of education.

References

1. Arkhipova O.V., Borodkina O.I. Digital transformation of social work: opportunities and risks // Bulletin of St. Petersburg University. Sociology. 2021. Vol. 14. No. 2. pp. 128–143. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-podgotovki-spetsialistov-po-sotsialnoy-rabote-v-epohu-tsifrovoy-transformatsii-obschestva (accessed: 28.05.2026).

2. Korchak E.S. Regional model for supporting the professional development of secondary vocational teachers in the context of the new educational technology "Professionalism" // Pedagogical education in Russia. 2024. No. 3. pp. 145–154. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnaya-model-soprovozhdeniya-professionalnogo-razvitiya-pedagogov-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-v-usloviyah-novoy (accessed: 28.05.2026).

3. Petrova N.V. Tutoring support for different groups of novice teachers during the implementation of the "Professionality" project in secondary vocational education institutions // Bulletin of pedagogical innovations. 2024. No. 2. pp. 67–76. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorskoe-soprovozhdenie-raznyh-grupp-nachinayuschih-pedagogov-pri-realizatsii-proekta-professionalitet-v-uchrezhdeniyah-srednego (Accessed: 28.05.2026).

4. Plyasova G.I., Yazykova N.V., Konishchev A.S., Arslanbaev R.M. Pedagogical support as a type of interaction in the activities of secondary vocational educational organizations // Problems of Modern Pedagogical Education. 2023. No. 78-1. pp. 211–214. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-vid-vzaimodeystviya-v-deyatelnosti-srednih-professionalnyh-obrazovatelnyh-organizatsiy (Accessed: 28.05.2026).

5. Romanova A.V., Kalnitskaya I.V. Features of training social work specialists in the era of digital transformation of society // Domestic journal of social work. 2023. No. 4. pp. 85-94. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-podgotovki-spetsialistov-po-sotsialnoy-rabote-v-epohu-tsifrovoy-transformatsii-obschestva (Accessed: 28.05.2026).

6. Seliverstova N.S. Specifics of the Competence-Based Approach in the System of Secondary Vocational Education // Problems of Modern Pedagogical Education. 2022. No. 74-3. pp. 198–201. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-kompetentnostnogo-podhoda-v-sisteme-srednego-professionalnogo-obrazovaniya (accessed: 28.05.2026).

7. Tovyzbaeva R.D., Smanova A.K. Digital Educational Environment as a Condition for Designing a Professional Module of the Main Educational Program of Secondary Vocational Education // Bulletin of the Kazakh National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences. 2023. No. 2. pp. 112–120. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-obrazovatelnaya-sreda-kak-uslovie-proektirovaniya-professionalnogo-modulya-osnovnoy-obrazovatelnoy-programmy-srednego (Accessed: 28.05.2026).

8. Fedotova G.A., Ignatyeva E.Yu. Digital Technologies in the Educational Process of Secondary Vocational Education Organizations in Russia: Regional Dimension // Professional Education in Russia and Abroad. 2024. No. 3. pp. 46–58. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-v-obrazovatelnom-protsesse-organizatsiy-spo-rossii-regionalnoe-izmerenie (Accessed: 28.05.2026).

9. Shishov S.E., Agapov I.G. Competence-based approach in vocational education // Secondary vocational education. 2023. No. 5. pp. 12–18. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-professionalnom-obrazovanii-1 (accessed: 28.05.2026).

Практико-ориентированные задания в цифровом формате при подготовке инженеров-экологов

Медведева Ольга Александровна
студент, кафедра экологии и промышленной безопасности, Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет), olga.med1999@mail.ru,

Гейко Анастасия Павловна
студент, кафедра экологии и промышленной безопасности, Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет), geykonp@gmail.com

Актуальность исследования обусловлена необходимостью согласовать цифровизацию высшего образования с реальными трудовыми функциями инженера-эколога. Цель работы – разработать структуру практико-ориентированного задания в цифровом формате и систему его оценивания, обеспечивающие переход от освоения отдельных программных инструментов к решению целостной профессиональной задачи. Методологическую основу составили анализ требований образовательного и профессионального стандартов, функциональная декомпозиция деятельности специалиста по экологической безопасности, принципы конструктивного согласования результатов обучения и оценочных средств, а также проектный и контекстный подходы. Предложена пятикомпонентная архитектура задания: профессиональный контекст, исходные данные, цифровые операции, проверяемый профессиональный продукт и цифровой след решения. Разработана типология заданий, включающая мониторинговые, геоинформационные, расчётно-модельные, экспертно-аналитические и интегративные проектные кейсы. Сформирована критериальная рубрика, учитывающая достоверность данных, корректность расчётов и моделей, инженерное обоснование решений, нормативную применимость, воспроизводимость и качество коммуникации результатов. Показано, что цифровой формат приобретает педагогическую ценность не сам по себе, а при наличии проблемной ситуации, вариативности решений, требований к верификации и персональной ответственности обучающегося за выводы. Предложенная модель может применяться при проектировании практических работ, междисциплинарных модулей и итоговых проектов по направлениям экологической и техносферной подготовки.

Ключевые слова: инженерно-экологическое образование, практико-ориентированное обучение, цифровые задания, геоинформационные системы, экологическое моделирование, виртуальная лаборатория, оценочная рубрика, цифровой след.

Введение

Цифровая трансформация экологической деятельности изменила не только инструментарий специалиста, но и саму логику принятия решений. Современный инженер-эколог работает с разнородными массивами мониторинговых данных, пространственными слоями, результатами лабораторных измерений, расчётными моделями, нормативными ограничениями и цифровой отчётностью. От него требуется не механическое владение отдельной программой, а способность выстроить прослеживаемую цепочку «данные – обработка – модель – проверка – инженерное решение – профессиональная коммуникация». Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению 05.03.06 «Экология и природопользование» предусматривает использование информационных технологий, работу с данными и решение профессиональных задач, а профессиональный стандарт специалиста по экологической безопасности связывает деятельность выпускника с производственным экологическим контролем, документацией, оценкой воздействия и разработкой природоохранных мероприятий [1; 2].

При этом распространённая практика цифровизации учебного задания часто сводится к переносу инструкции и формы отчёта в систему управления обучением либо к освоению интерфейса конкретного программного продукта. Такой формат облегчает выдачу и проверку работ, но не гарантирует формирования профессионального способа действия. А. А. Вербицкий указывает на риск утраты предметного и социального контекста деятельности при подмене обучения технологической доставкой информации [3]. В цифровой дидактике, напротив, технология должна расширять возможности постановки проблемы, работы с данными, обратной связи и рефлексии, не устраняя содержательную деятельность обучающегося [4–7].

Педагогическая результативность активного обучения и решения задач подтверждена исследованиями в области инженерного и естественно-научного образования [8–10]. Для устойчивого развития дополнительно значимы системное мышление, прогностическая, нормативная, стратегическая и межличностная компетенции [11; 12]. В подготовке инженера-эколога эти компетенции должны проявляться в действиях: выявлении источника воздействия, оценке качества данных, выборе модели, анализе неопределённости, сравнении альтернатив и обосновании природоохранного решения. Следовательно, единицей проектирования целесообразно считать не цифровой ресурс и не программный навык, а профессиональную задачу, выполняемую с помощью цифровых средств.

Цель исследования – разработать научно-методическую модель практико-ориентированного задания в цифровом формате для подготовки инженеров-экологов, определить типы таких заданий, последовательность их выполнения и критерии оценивания. Новизна работы состоит в выделении цифрового следа решения как обязательного компонента задания и в согласовании предметного, инженерного и цифрового результатов в единой оценочной рубрике.

Материалы и методы

Исследование носило проектно-методический характер. Материалами послужили положения ФГОС ВО по направлению 05.03.06, профессионального стандарта «Специалист по экологической безопасности (в промышленности)», международные рекомендации по цифровой трансформации образования и публикации по активному, проектному, устойчиво-ориентированному и симуляционному обучению [1–19]. Нормативные требования рассматривались не как перечень тем, а как описание результатов и трудовых действий, которые должны быть операционализированы в учебном задании.

Применялась функциональная декомпозиция профессиональной деятельности. Были выделены повторяющиеся операции инженера-эколога: постановка задачи и определение границ объекта; получение и критическая оценка исходных данных; выбор метода анализа; выполнение расчёта или моделирования; проверка качества и чувствитель-

ности результата; сопоставление с нормативами; разработка альтернатив; подготовка карты, расчётной записки, заключения или цифровой формы отчётности; защита решения перед условным заказчиком. Эти операции были сопоставлены с возможностями цифровых сред и с наблюдаемыми результатами обучения.

Проектирование осуществлялось по принципу конструктивного согласования: планируемый результат, содержание кейса, цифровой инструмент, продукт деятельности и критерий оценки задавались совместно [8]. В качестве дидактических оснований использованы проблемность, контекстность, вариативность решений, поэтапное усложнение, сочетание индивидуальной и командной ответственности, а также обязательная верификация результата. При выборе технологий учитывались выводы исследований: цифровая симуляция позволяет безопасно и многократно исследовать процессы, однако её эффект зависит от сценария, обратной связи и связи с теорией; виртуальная лаборатория целесообразна как дополнение, но не универсальная замена натурному эксперименту [16–19].

Модель оценивания строилась аналитическим способом. Для каждого результата формулировался наблюдаемый индикатор и описывались четыре уровня выполнения: недостаточный, базовый, продвинутый и профессионально ориентированный. Вес критериев определялся по их значимости для достоверности и применимости инженерно-экологического решения. Такой подход позволяет оценивать не только конечный файл, но и ход работы, обоснованность выбора методов и воспроизводимость анализа.

Результаты

В результате методического проектирования предложено следующее определение: практико-ориентированное задание в цифровом формате – это ограниченная по времени учебная модель профессиональной ситуации, в которой обучающийся на основе цифровых данных и инструментов создаёт проверяемый продукт, обосновывает решение и сохраняет достаточный цифровой след для его воспроизведения и экспертизы. В отличие от обычной компьютерной практической работы такое задание допускает неполноту или избыточность данных, выбор метода, наличие нескольких приемлемых решений и необходимость учитывать адресата результата.

Архитектура задания включает пять взаимосвязанных компонентов. Первый – профессиональный контекст: объект, заказчик, проблема, ограничения по срокам, ресурсам и нормативам. Второй – пакет исходных данных: измерения, пространственные слои, паспорта источников, метеорологические ряды, лабораторные протоколы или открытые данные; часть информации может быть намеренно неполной, чтобы студент сформулировал запрос на уточнение. Третий – цифровые операции: очистка, объединение, визуализация, расчёт, пространственный анализ, моделирование и оценка неопределённости. Четвёртый – профессиональный продукт: карта, интерактивная панель, расчётная записка, программа мониторинга, раздел оценки воздействия, реестр аспектов, план мероприятий или экспертное заключение. Пятый – цифровой след: исходные и обработанные данные, журнал преобразований, параметры модели, версии файлов, ссылки на нормативные основания и краткая рефлексия.

Для поэтапного формирования компетенций предлагаются три уровня сложности. На репродуктивно-технологическом уровне обучающийся действует по заданному алгоритму, но обязан проверить единицы измерения и получить воспроизводимый результат. На аналитическом уровне он выбирает часть методов, сравнивает варианты и объясняет расхождения. На проектно-профессиональном уровне постановка задачи содержит неопределённость, роли распределяются в команде, а итог защищается перед преподавателем или внешним экспертом в формате профессиональной коммуникации. Переход между уровнями должен определяться не курсом обучения как таковым, а готовностью студентов отвечать за выбор и проверку метода.

Универсальный сценарий выполнения задания включает семь этапов. На этапе входного брифинга студент получает профессиональную роль и критерии приемки продукта. Далее проводится аудит данных: проверяются происхождение, полнота, формат, единицы и возможные ограничения использования. Третий этап – формулирование аналитического плана и выбор цифрового инструмента. Четвёртый – выполнение расчёта или моделирования с сохранением промежуточных результатов. Пятый – верификация: контрольные расчёты, анализ чувствительности, сопоставление с измерениями или альтернативным методом. Шестой – интерпретация и разработка решения с учётом нормативных и ресурсных ограничений. Завершают работу сдача профессионального продукта, защита и индивидуальная рефлексия.

Таблица 1
Типология цифровых практико-ориентированных заданий

Тип задания	Профессиональная ситуация	Цифровые действия	Итоговый продукт	Проверяемый результат
Мониторинговое	Контроль качества воздуха, воды, почвы или шума	Импорт, очистка, синхронизация, визуализация временных рядов, выявление выбросов	Протокол контроля и панель показателей	Корректность данных, выявление аномалий, обоснование выводов
Геоинформационное	Выбор точек наблюдения, анализ зоны воздействия, экологическое зонирование	Работа со слоями, системами координат, буферами, интерполяцией и пространственными запросами	Карта и пояснительная записка	Пространственная корректность и пригодность карты для решения
Расчётно-модельное	Оценка рассеивания, стока, очистки, образования отходов или риска	Параметризация модели, сценарный расчёт, чувствительность, валидация	Модель, сценарное сравнение и расчётная записка	Физическая осмысленность, проверка допущений, устойчивость вывода
Экспертно-аналитическое	ОВОС, аудит соответствия, выбор природоохранной меры	Поиск и верификация норм, многокритериальное сравнение альтернатив	Экспертное заключение или матрица решений	Нормативная применимость и прозрачность аргументации
Интегративное проектное	Комплексная экологическая задача предприятия или территории	Совместная работа с данными, ГИС, моделями и версиями документов	Проект мониторинга или пакет природоохранных решений	Согласованность частей, распределение ответственности, защита решения

Примером служит кейс «Обоснование сети мониторинга качества атмосферного воздуха в зоне влияния промышленной площадки». Студенты получают координаты и параметры источников, цифровую модель рельефа, метеорологические данные, результаты нескольких контрольных измерений и сведения о жилой застройке. Они проверяют систему координат и качество таблиц, формируют карту источников и рецепторов, анализируют розу ветров, выполняют сценарную оценку распространения загрязнения, предлагают точки мониторинга и готовят краткое техническое обоснование. В пакет сдачи входят карта, таблица координат, файл параметров, журнал преобразований и записка с ограничениями модели. Задание допускает разные сети наблюдений, поэтому оценке подлежит не совпадение с единственным шаблоном, а качество доказательства.

Таблица 2
Рекомендуемая оценочная рубрика

Критерий	Вес, %	Наблюдаемые индикаторы	Основание для снижения оценки
Качество исходных данных	15	Происхождение, полнота, единицы, обработка пропусков и выбросов	Необъяснённые удаления, смешение единиц, отсутствие проверки источника
Корректность расчёта или модели	25	Обоснование метода, параметры, контрольный расчёт, оценка чувствительности	Чёрный ящик, физически невозможный результат, незафиксированные настройки
Инженерная интерпретация	20	Связь результата с процессом, ограничениями и альтернативами	Пересказ графика без причинного анализа и без решения
Нормативная применимость	15	Актуальные основания, область действия, корректное сравнение	Ссылка без проверки редакции или неверное применение норматива
Воспроизводимость и цифровой след	15	Структура файлов, журнал операций, версии, возможность повторить анализ	Представлен только итоговый файл, происхождение результата неясно
Коммуникация и ответственность	10	Ясность продукта, защита, ответы на вопросы, указание вклада участников	Непрофессиональная форма, неподтверждённое авторство, разрыв между отчётом и защитой

Цифровая среда подбирается по функции, а не по бренду. Для пространственного анализа используются ГИС, для обработки и воспроизводимых расчётов – электронные таблицы, языки анализа данных или вычислительные блокноты, для инженерных процессов – предметные симуляторы, для совместной работы – репозиторий версий и система управления обучением. Преподаватель обязан предусмотреть доступный минимальный маршрут выполнения: открытый формат

данных, альтернативу коммерческому программному обеспечению и возможность работы при ограниченной вычислительной мощности. Это снижает риск оценки материальных возможностей студента вместо компетенции.

Критерий воспроизводимости принципиально отличает цифровое практико-ориентированное задание от традиционного отчёта. Скриншот результата не доказывает правильность работы; необходимы данные, параметры и описание преобразований. Если допускается применение генеративного искусственного интеллекта, правила должны быть сформулированы заранее. Обучающийся указывает инструмент и цель обращения, проверяет предложенный код и факты, не передаёт конфиденциальные данные, маркирует заимствованные фрагменты и сохраняет персональную ответственность за расчёт. Оценивать следует способность верифицировать результат, а не факт использования или неиспользования технологии.

Формирующая обратная связь организуется в контрольных точках: после аудита данных, после выбора метода и после первичной интерпретации. Преподаватель не исправляет решение целиком, а задаёт вопросы о допущениях, единицах, границах применимости и способах проверки. В командном проекте общий балл дополняется индивидуальной частью: краткой устной защитой, журналом вклада или выполнением контрольного фрагмента. Это ограничивает эффект «растворения» слабого участника в результате команды.

Обсуждение

Предложенная модель смещает центр тяжести с цифрового инструмента на профессиональное действие. Это соответствует международному пониманию экологической инженерии как области, в которой необходимо интегрировать данные, технологии, общественные интересы и неопределённость [13; 14]. Цифровой формат особенно полезен там, где натурное наблюдение ограничено временем, безопасностью или стоимостью: позволяет повторять сценарии, менять параметры и визуализировать невидимые процессы. Метаанализ виртуальных лабораторий фиксирует положительное влияние на результаты инженерного обучения, но неоднородность эффектов требует учитывать конкретный дизайн задания [17].

Важным преимуществом является возможность оценивать процесс, а не только финальный отчёт. Сохранённые версии, вычислительные блокноты и журналы операций делают видимыми ошибочные гипотезы, повторные попытки и способы проверки. Однако цифровой след не должен превращаться в тотальный контроль. Следует собирать только те данные, которые необходимы для обратной связи и подтверждения авторства, устанавливать сроки хранения и заранее информировать студентов о правилах использования учебной аналитики. Рекомендации UNESCO и OECD подчёркивают, что технология должна оцениваться по уместности, справедливости, устойчивости и педагогической цели, а не по новизне [5; 6].

Ограничением полностью цифровых кейсов остаётся дефицит сенсорного и операционного опыта. Инженер-эколог должен уметь отбирать пробы, понимать погрешность прибора, работать с оборудованием и соблюдать безопасность. Исследования иммерсивных сред показывают, что эффект присутствия сам по себе не гарантирует более глубокого усвоения [18; 19]. Поэтому оптимален смешанный цикл: натурное измерение или разбор реального протокола – цифровая обработка – моделирование – сопоставление модели с наблюдением – инженерное решение. Виртуальный компонент готовит к полевой или лабораторной работе и расширяет число сценариев, но не отменяет её.

Методическая модель применима к бакалавриату, магистратуре и дополнительному профессиональному образованию, однако содержание кейсов и степень неопределённости должны различаться. Для младших курсов требуется больше структурирующих подсказок и эталонных контрольных точек; для старших – открытые данные, противоречивые требования и взаимодействие с внешним заказчиком. Применение модели требует от преподавателя предметной и цифровой компетентности, банка проверенных данных, времени на разработку рубрик и организационной поддержки. Однократное внедрение сложного проекта без предварительного освоения базовых операций создаёт перегрузку и не позволяет различить предметные и технические затруднения.

Работа имеет методический, а не экспериментальный дизайн; поэтому в ней не утверждается статистически доказанное превосходство модели над традиционными практическими работами. Следующим этапом должна стать апробация на нескольких дисциплинах с квазиэкспериментальным сравнением, анализом межэкспертной согласованности рубрики, динамики качества решений и переноса умений на новый кейс. Отдельно следует оценить трудоёмкость преподавателя, доступность программных средств и отношение студентов к прозрачности цифрового следа.

Заключение

Практико-ориентированное задание в цифровом формате должно моделировать целостную профессиональную ситуацию, а не служить электронной копией инструкции. Его обязательными признаками являются проблемный контекст, работа с данными, выбор или обоснование метода, проверяемый профессиональный продукт, вариативность решения и воспроизводимый цифровой след.

Разработанная пятикомпонентная архитектура связывает профессиональный контекст, исходные данные, цифровые операции, итоговый продукт и доказательства хода решения. Она может использоваться как шаблон для проектирования практических занятий, междисциплинарных модулей и выпускных проектов.

Предложенная типология охватывает мониторинговые, геоинформационные, расчётно-модельные, экспертно-аналитические и интегративные проектные задания. Поэтапное усложнение от заданного алгоритма к открытому инженерному кейсу позволяет последовательно передавать обучающемуся ответственность за выбор метода и интерпретацию результата.

Оценивание должно объединять предметную корректность, инженерную обоснованность, нормативную применимость, воспроизводимость и профессиональную коммуникацию. Наличие цифрового следа позволяет проводить содержательную экспертизу процесса, но требует правил защиты данных и разумного ограничения контроля.

Цифровые симуляторы, ГИС, аналитические среды и средства совместной работы эффективны при педагогически обоснованном сценарии и в сочетании с натурными наблюдениями. Критерием качества цифровизации является не количество используемых сервисов, а способность выпускника получить проверяемые данные, сделать обоснованный вывод и нести ответственность за инженерно-экологическое решение.

Литература

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 05.03.06 Экология и природопользование: приказ Минобрнауки России от 07.08.2020 № 894 (ред. от 27.02.2023). URL: https://publication.pravo.gov.ru/document/0001202008190064 (дата обращения: 20.07.2026).

2. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по экологической безопасности (в промышленности)»: приказ Минтруда России от 07.09.2020 № 569н. URL: https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009250032 (дата обращения: 20.07.2026).

3. 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: 20.07.2026).

4. Роберт И. В. Дидактика периода цифровой трансформации образования // Мир психологии. 2020. № 3(103). С. 184–198.

5. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms? Paris: UNESCO, 2023. 526 p. ISBN 978-92-3-100609-8.

6. OECD. OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI: 10.1787/c74f03de-en.

7. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / Y. Punie (ed.). Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: 10.2760/159770.

8. Biggs J., Tang C. Teaching for Quality Learning at University. 4th ed. Maidenhead: Open University Press, 2011. 389 p.

9. Prince M. Does Active Learning Work? A Review of the Research // Journal of Engineering Education. 2004. Vol. 93, no. 3. P. 223–231. DOI: 10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x.

10. Freeman S., Eddy S. L., McDonough M. et al. Active Learning Increases Student Performance in Science, Engineering, and Mathematics // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2014. Vol. 111, no. 23. P. 8410–8415. DOI: 10.1073/pnas.1319030111.

11. Wiek A., Withycombe L., Redman C. L. Key Competencies in Sustainability: A Reference Framework for Academic Program Development // Sustainability Science. 2011. Vol. 6. P. 203–218. DOI: 10.1007/s11625-011-0132-6.

12. Lozano R., Merrill M. Y., Sammalisto K., Ceulemans K., Lozano F. J. Connecting Competences and Pedagogical Approaches for Sustainable Development in Higher Education: A Literature Review and Framework Proposal // Sustainability. 2017. Vol. 9, no. 10. Art. 1889. DOI: 10.3390/su9101889.

13. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. Environmental Engineering for the 21st Century: Addressing Grand Challenges. Washington, DC: The National Academies Press, 2019. DOI: 10.17226/25121.

14. Haque M. S., Sharif S. The Need for an Effective Environmental Engineering Education to Meet the Growing Environmental Pollution in Bangladesh // Cleaner Engineering and Technology. 2021. Vol. 4. Art. 100114. DOI: 10.1016/j.clet.2021.100114.

15. Batsurovska I. V., Dotsenko N. A., Gorbenko O. A., Polyansky P. M., Ivanov G. O. Pedagogical Technologies for Teaching Environmental Engineering in the Online Learning System of Higher Education Institution // Educational Dimension. 2024. Vol. 11. P. 160–175. DOI: 10.55056/ed.806.

16. Negahban A. Simulation in Engineering Education: The Transition from Physical Experimentation to Digital Immersive Simulated Environments // SIMULATION. 2024. Vol. 100, no. 7. P. 695–708. DOI: 10.1177/00375497241229757.

17. Li J., Liang W. Effectiveness of Virtual Laboratory in Engineering Education: A Meta-Analysis // PLOS ONE. 2024. Vol. 19, no. 12. Art. e0316269. DOI: 10.1371/journal.pone.0316269.

18. Radianti J., Majchrzak T. A., Fromm J., Wohlgenannt I. A Systematic Review of Immersive Virtual Reality Applications for Higher Education: Design Elements, Lessons Learned, and Research Agenda // Computers & Education. 2020. Vol. 147. Art. 103778. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.103778.

19. Makransky G., Terkildsen T. S., Mayer R. E. Adding Immersive Virtual Reality to a Science Lab Simulation Causes More Presence but Less Learning // Learning and Instruction. 2019. Vol. 60. P. 225–236. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2017.12.007.

Practice-oriented assignments in digital format for environmental engineering education

Medvedeva O.A., Geyko A.P.

Bauman Moscow State Technical University

The study addresses the need to align the digital transformation of higher education with the actual work functions of an environmental engineer. Its aim is to develop a structure for a practice-oriented digital assignment and an assessment system that move students from mastering isolated software tools to solving an integrated professional problem. The methodology combines an analysis of educational and occupational standards, functional decomposition of environmental safety activities, constructive alignment, and project- and context-based learning. A five-component assignment architecture is proposed: professional context, input data, digital operations, an assessable professional product, and a digital trace of the solution. The resulting typology comprises monitoring, geospatial, computational and simulation-based, expert-analytical, and integrative project cases. An analytic rubric evaluates data validity, calculation and model correctness, engineering justification, regulatory applicability, reproducibility, and professional communication. The paper argues that a digital format has pedagogical value only when it includes a problem situation, alternative solutions, verification requirements, and the learner's personal responsibility for conclusions. The proposed model can guide the design of practical classes, interdisciplinary modules, and capstone projects in environmental and safety-related engineering programmes.

Keywords: environmental engineering education, practice-oriented learning, digital assignments, geographic information systems, environmental modelling, virtual laboratory, assessment rubric, digital trace.

References

1. Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. Order No. 894 of 7 August 2020 (as amended on 27 February 2023), On Approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education - Bachelor's Programme 05.03.06 Ecology and Environmental Management. Available at: https://publication.pravo.gov.ru/document/0001202008190064 (accessed 20 July 2026). (In Russian).
2. Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation. Order No. 569n of 7 September 2020, On Approval of the Occupational Standard “Environmental Safety Specialist (in Industry)”. Available at: https://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009250032 (accessed 20 July 2026). (In Russian).
3. 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 20 July 2026). (In Russian).
4. 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).
5. UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education - A Tool on Whose Terms? Paris: UNESCO; 2023. 526 p. ISBN 978-92-3-100609-8.
6. OECD. OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. Paris: OECD Publishing; 2023. https://doi.org/10.1787/c74f03de-en.
7. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Punie Y., ed. Luxembourg: Publications Office of the European Union; 2017. https://doi.org/10.2760/159770.
8. Biggs J., Tang C. Teaching for Quality Learning at University. 4th ed. Maidenhead: Open University Press; 2011. 389 p.
9. Prince M. Does Active Learning Work? A Review of the Research. Journal of Engineering Education. 2004;93(3):223–231. https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x.
10. Freeman S., Eddy S. L., McDonough M., et al. Active Learning Increases Student Performance in Science, Engineering, and Mathematics. Proceedings of the National Academy of Sciences. 2014;111(23):8410–8415. https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111.
11. Wiek A., Withycombe L., Redman C. L. Key Competencies in Sustainability: A Reference Framework for Academic Program Development. Sustainability Science. 2011;6:203–218. https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6.
12. Lozano R., Merrill M. Y., Sammalisto K., Ceulemans K., Lozano F. J. Connecting Competences and Pedagogical Approaches for Sustainable Development in Higher Education: A Literature Review and Framework Proposal. Sustainability. 2017;9(10):1889. https://doi.org/10.3390/su9101889.
13. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. Environmental Engineering for the 21st Century: Addressing Grand Challenges. Washington, DC: The National Academies Press; 2019. https://doi.org/10.17226/25121.
14. Haque M. S., Sharif S. The Need for an Effective Environmental Engineering Education to Meet the Growing Environmental Pollution in Bangladesh. Cleaner Engineering and Technology. 2021;4:100114. https://doi.org/10.1016/j.clet.2021.100114.
15. Batsurovska I. V., Dotsenko N. A., Gorbenko O. A., Polyansky P. M., Ivanov G. O. Pedagogical Technologies for Teaching Environmental Engineering in the Online Learning System of Higher Education Institution. Educational Dimension. 2024;11:160–175. https://doi.org/10.55056/ed.806.
16. Negahban A. Simulation in Engineering Education: The Transition from Physical Experimentation to Digital Immersive Simulated Environments. SIMULATION. 2024;100(7):695–708. https://doi.org/10.1177/00375497241229757.
17. Li J., Liang W. Effectiveness of Virtual Laboratory in Engineering Education: A Meta-Analysis. PLOS ONE. 2024;19(12):e0316269. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0316269.
18. Radianti J., Majchrzak T. A., Fromm J., Wohlgenannt I. A Systematic Review of Immersive Virtual Reality Applications for Higher Education: Design Elements, Lessons Learned, and Research Agenda. Computers & Education. 2020;147:103778. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778.
19. Makransky G., Terkildsen T. S., Mayer R. E. Adding Immersive Virtual Reality to a Science Lab Simulation Causes More Presence but Less Learning. Learning and Instruction. 2019;60:225–236. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.12.007.

Планирование и осуществление программ маркетинговых коммуникаций в профессиональных образовательных организациях

Дивянин Вячеслав Анатольевич
аспирант, кафедра управления и экономики образования, Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, appo@obr.gov.spb.ru

В статье рассматриваются вопросы планирования и осуществления программ маркетинговых коммуникаций в профессиональных образовательных организациях. Обосновывается целесообразность применения комплексного подхода, основанного на применении концепции интегрированных маркетинговых коммуникаций, маркетинга взаимодействия, концепции омниканальности, управления точками контакта, а также применения проектного управления.
Ключевые слова: маркетинговые коммуникации, интегрированные маркетинговые коммуникации, планирование маркетинговых коммуникаций, программа маркетинговых коммуникаций, инструменты маркетинговых коммуникаций, точки контакта, проектное управление, маркетинг взаимодействия, концепция омниканальности.

В современных условиях актуальность и целесообразность применения в профессиональных образовательных организациях маркетингового подхода, методологии и принципов маркетинга не вызывает сомнений, так как функции маркетинга заключаются в исследовании и прогнозировании конъюнктуры рынка, изучении потребительского спроса, обновлении, поиске перспективных образовательных программ, управлении ассортиментом, определении параметров качества и сервиса, проведении коммуникационной политики, определении способов продаж и др. Правильно организованная маркетинговая деятельность позволяет определять потребности и желания целевой аудитории, предоставлять образовательные программы, которые соответствуют запросам обучающихся. В условиях усиления конкуренции образовательные организации могут привлечь необходимое количество обучающихся, сформировать и поддерживать положительную репутацию и мн. др. Четко выстроенная маркетинговая стратегия будет способствовать процветанию профессиональных образовательных организаций, снизит риск неконкурентоспособности в современных условиях.

В данной статье автором предлагается остановиться на одном из элементов комплекса маркетинга – политике продвижения (коммуникационной политике) и рассмотреть вопросы планирования и осуществления маркетинговых коммуникаций для профессиональных образовательных организаций.

Эффективная коммуникационная политика является важным фактором успеха любой организации, в том числе это актуально и для профессиональных образовательных организаций. С помощью маркетинговых коммуникаций образовательные организации осуществляют с целевой аудиторией комплексные, целенаправленные взаимодействия с целью создания благоприятных условий для стабильной образовательной деятельности.

В настоящее время актуальность эффективной коммуникационной политики значительно возросло в связи с усилением конкуренции. Это связано с тем, что наблюдается значительный рост количества частных образовательных учреждений, предлагаются похожие или одинаковые по названию образовательные программы/направления подготовки. Также следует отметить, что усиление конкуренции связано с процессом цифровизации образования, применением образовательными организациями дистанционных технологий. Возможность обучаться из любой точки мира нередко заставляет образовательные организации «бороться» за каждого обучающегося.

Анализ различных научных публикаций показал, что в научной литературе для образовательных организаций недостаточно раскрыты:

- особенности планирования и осуществления маркетинговых коммуникаций;
- не рассмотрены вопросы специфики использования тех или иных инструментов маркетинговых коммуникаций;
- не учтены возможности применения современных технологий в маркетинговых коммуникациях.

Недостаточно научных материалов и относительно опыта практической работы, внедрения, исследований в данной области. В большей части научных источников просто перечисляются элементы маркетинговых коммуникаций, например: реклама, PR, прямой маркетинг, личная продажа, выставки, продакт-плейсмент, партизанский маркетинг, интернет-маркетинг и др. При этом, не учитывается специфика образовательных организаций, не рассмотрены вопросы, каким образом необходимо планировать и осуществлять представленные выше инструменты, как эффективно организовать процесс планирования и осуществления маркетинговых коммуникаций в образовательной организации с учетом ее особенностей. Необходимо отметить, что подход к маркетинговым коммуникациям для образовательных организаций существенно отличаются от коммерческих организаций и применение «стандартных» процессов в разработке комплекса маркетинговых коммуникаций для образовательных организаций проблематично. Для

многих коммерческих организаций характерно использование высокозатратных форм рекламы, использование акций по стимулированию сбыта (постоянные скидки, бонусы и т.п.), использование активных форм прямых продаж, что не свойственно для образовательных организаций. Все вышеперечисленное обуславливает особую актуальность рассматриваемых вопросов.

В целом, в научной литературе под маркетинговыми коммуникациями (МК) понимается совокупность информационных сигналов, которые передают и принимают субъекты маркетинговой деятельности (покупатели, партнеры, внутренняя аудитория и др.). Целесообразность эффективного планирования и осуществления маркетинговых коммуникаций обусловлена результатами, которые образовательные организации могут получить при их проведении. Эффективные маркетинговые коммуникации обеспечивают выход на нужную аудиторию с помощью эффективных маркетинговых сообщений, которые будут размещены в необходимом месте и времени, которые обеспечат не только восприятие информации, но и смогут побудить аудиторию к определенным действиям. С помощью комплекса маркетинговых коммуникаций образовательные организации могут достичь следующих целей: формирование положительного образа (достижение благоприятного имиджа), укрепление доверия к ней, донесение до целевой аудитории необходимой информации в нужный момент времени, информирование о необходимых мероприятиях, создание и поддержание внутренних отношений, формирование корпоративной культуры и т.п. Стоит особо обратить внимание на специфику маркетинговых коммуникаций для профессиональных образовательных организаций - необходимость выстраивания эффективного коммуникационного взаимодействия с учащимися и их родителями на долгосрочной основе.

На основании изучения многочисленной научной литературы в области маркетинга, маркетинговых коммуникаций, маркетинга образования и т.п., автором предлагается применять комплексный подход, основанный на применении концепции интегрированных маркетинговых коммуникаций, маркетинга взаимоотношений, концепции омниканальности, управления точками контакта, а также применения проектного управления.

Рассмотрим актуальность и целесообразность внедрения современных концепций и методов, предложенных автором, в коммуникационной деятельности профессиональных образовательных организаций, а именно в процессе планирования и реализации маркетинговых коммуникаций.

1. **Применение концепции интегрированных маркетинговых коммуникаций (далее ИМК)**

Автор предлагает применять не отдельные инструменты маркетинговых коммуникаций МК, а комплексный подход, который объединяет различные инструменты и каналы маркетинговых коммуникаций в единую систему. Это позволяет рассматривать каждое коммуникационное мероприятие как совокупность инструментов и каналов маркетинговых коммуникаций, а каждое коммуникационное мероприятие как часть более обширной программы маркетинговых коммуникаций. Объединение различных инструментов МК приводит к синергетическому эффекту, значительно повышая общую эффективность коммуникационных мероприятий и программы МК в целом. Согласно [5, с.1169], «для эффективного продвижения вуза необходимо использовать различные коммуникационные технологии, объединяя их в систему продуманных стратегически выстроенных действий. Объединение различных коммуникационных технологий в систему интегрированных маркетинговых коммуникаций позволяет усилить эффективность каждой из них и, конечно же, общую результативность». «Как отмечается в источнике [4, с.1174], «правильно спланированная комбинация различных средств воздействия на потребителя приносит эффект несопоставимо больший, чем простое сложение отдельных коммуникационных достижений». Кроме того, согласно [8, с.57]: «по мнению экспертов, компании, использующие ИМК, более кризисоустойчивы и легче адаптируются к изменяющимся условиям». Согласно [9, с.55], «ИМК имеет большое значение для создания узнаваемости бренда среди широкой аудитории при минимальных затратах». В рамках данного подхода формируется централизованная система управления, что упрощает координацию коммуникационных мероприятий и обеспечивает единое финансирование. Такой подход объединяет усилия всех специалистов, минимизирует конфликты при распределении финансовых ресурсов между различными инструментами МК, а также устраняет разночтения и неоднозначные указания от разных участников процесса. Согласно [10, с.161], интегрированные маркетинговые коммуникации также являются более рентабельными и позволяют достигать организациям большей эффективности при снижении затрат.

2. **Применение маркетинга взаимоотношений**

Актуальность применения маркетинга взаимоотношений связана со спецификой деятельности профессиональных образовательных организаций, которая заключается в особой важности установления и поддержания долгосрочных связей с различными целевыми аудиториями. Маркетинг взаимоотношений помогает профессиональной образовательной организации укрепить свои конкурентные преимущества за счёт устойчивых связей с различными группами целевой аудитории: обучающимися (реальными или потенциальными), родителями, партнёрами, сотрудниками и др. Согласно [1, с.222], «традиционные маркетинговые инструменты не всегда могут справиться с вызовами современного мира, поэтому им на смену приходят механизмы маркетинга взаимоотношений».

3. **Применение концепции омниканальности**

Профессиональным образовательным организациям целесообразно применять концепцию омниканальности, чтобы создать целостный и согласованный опыт взаимодействия с целевой аудиторией. В рамках данной концепции все каналы коммуникации объединяются в единую систему, при этом, организация выстраивает персонализированное общение, учитывая историю взаимодействия. Такой подход обеспечивает непрерывность взаимодействия и способствует более быстрому принятию решений. В итоге, омниканальность повышает эффективность коммуникационной деятельности образовательной организации, предоставляя персонализированные и согласованные сообщения на всех этапах взаимодействия. Согласно [7, с.5208], постепенное развитие омниканального маркетинга в различных секторах экономики подчеркивает его актуальность как современного подхода для организаций, стремящихся выйти на новый уровень взаимодействия с потребителями.

4. **Управление «точками контакта»**

Управление «точками контакта» позволит найти «слабые точки контакта» и улучшить в них коммуникацию (например, улучшив ведение социальной страницы в сети Интернет), найти «новые» точки контакта и осуществить в них запланированные коммуникации (например, организовать специальное мероприятие или провести вебинар), поможет укрепить положительный имидж и повысить лояльность к образовательной организации (например, работа с отзывами). Управление точками контакта имеет ключевое значение в коммуникационной деятельности, поскольку в каждой из них профессиональные образовательные организации способны либо привлечь, либо потерять потенциального обучающегося. Это также влияет на укрепление или, напротив, подрыв репутации образовательной организации.

5. **Применение проектного управления**

Современные коммуникационные мероприятия и программы маркетинговых коммуникаций, реализуемые в рамках концепции ИМК, характеризуются высокой степенью сложности и комплексности в организации. Они включают в себя широкий спектр инструментов маркетинговых коммуникаций, таких как реклама, паблисити, прямой маркетинг и другие, а также разнообразные каналы и средства. Согласно [3, стр.312], «система маркетинговых коммуникаций относится к классу сложных систем и характеризуется большим числом элементов и процессов как традиционных, так и инновационных». По этой причине успешное проведение мероприятий требует тщательно координированных и взаимосвязанных действий. Чтобы эффективно реализовать программу МК, необходимо обеспечить гармоничное взаимодействие и синхронизацию множества действий, что, в свою очередь, требует применения современных методов управления проектами. Проектное управление помогает достигать намеченных целей

программы МК в заданные сроки, эффективно использовать финансовые, материальные и человеческие ресурсы, а также обеспечивать требуемый уровень качества выполнения задач.

Планирование и осуществление маркетинговых коммуникаций в образовательной организации предлагается реализовывать в рамках единой программы маркетинговых коммуникаций, которая будет состоять из целого комплекса коммуникационных мероприятий, объединенной общими целями, временем и бюджетом. Необходимо обеспечить, чтобы в процессе реализации программы маркетинговых коммуникаций финансовые, материальные, человеческие ресурсы расходовались эффективно, мероприятия осуществлялись согласно графику, а качество реализаций мероприятий соответствовало предъявляемым запланированным требованиям.

Согласно [2, с.49], «управление проектами – это управление конкретным проектом, включая планирование, оценку рисков, контроль бюджета и ресурсов, и обеспечение выполнения проекта в соответствии с требованиями и сроками». Актуальность использования проектного управления в планировании и осуществления программы маркетинговых коммуникаций в коммуникационной деятельности профессиональных образовательных организаций возникает в связи с тем, что:

- Программа маркетинговых коммуникаций характеризуется сложностью: включается большое количество различных мероприятий (с использованием различных инструментов маркетинговых коммуникаций, в разных точках контактах, с участием большого количества различных участников, партнеров, организаций и т.п.).
- Необходимо обеспечить эффективное использование финансовых, трудовых и материальных ресурсов, используемых в рамках программы маркетинговых коммуникаций.
- Необходимо обеспечить требуемое качество работ, а также достижение запланированных результатов в рамках программы маркетинговых коммуникаций.
- Запланированные мероприятия должны реализовываться строго в рамках графика мероприятий программы маркетинговых коммуникаций.

Рассмотрим, почему программу маркетинговых коммуникаций в профессиональной образовательной организации можно рассматривать как проект? В управлении проектами выделяют следующие признаки проекта: ограниченный по времени характер, наличие определенных целей, уникальность, ограниченность в ресурсах, комплексность, сложность. Программа маркетинговых коммуникаций отвечает всем вышеперечисленным признакам, так как представляет собой:

- совокупность коммуникационных мероприятий, которые в один момент времени могут находится на разных этапах;
- программа планируется на какой-то определенный период;
- каждая кампания характеризуется новизной и неповторимостью;
- программа имеет ограниченные финансовые, трудовые и материальные ресурсы.

Уточним, что в рамках планирования и осуществлении программы маркетинговых коммуникаций некоторые коммуникационные мероприятия могут содержать и повторяющие процессы, тогда к ним могут применяться процессное управление, чтобы формализовать и оптимизировать все процессы, организовать эффективную координацию кто, что делает, когда и как.

Рассмотрение программы маркетинговых коммуникаций как проекта и применение проектного управления позволяет успешно управлять предметной областью проекта, сроками, стоимостью, человеческими ресурсами, качеством, рисками, закупками, коммуникацией и интеграцией проекта. Все это приводит к тому, что деятельность по планированию и осуществлению программы маркетинговых коммуникаций становится более управляемой, что в конечном счете влияет на эффективность коммуникационной политики профессиональной образовательной организации. Согласно [6, с.129], в настоящее время в образовании проектное управление применяется на различных уровнях, начиная с федерального государственного управления системой образования и заканчивая реализацией педагогического управления в рамках взаимодействия «педагог — обучающиеся».

Итак, в коммуникационной деятельности профессиональных образовательных организаций автором предлагается использовать комплексный подход, основанный на применении концепции интегрированных маркетинговых коммуникаций, маркетинга взаимоотношений, концепции омниканальности, управление точками контакта и применении проектного управления. В процессе планирования и реализации маркетинговых коммуникаций автор рекомендует использовать концепцию интегрированных маркетинговых коммуникаций (ИМК). Вместо применения отдельных инструментов маркетинговых коммуникаций, предлагается объединить их в единую систему, включающую различные инструменты и каналы. Синергетический эффект от интеграции инструментов значительно повышает общую эффективность коммуникационных мероприятий и всей программы маркетинговых коммуникаций. Управление точками контакта позволит осуществить комплексное управление брендом как одним из важнейших типов активов образовательной организации. Применение маркетинга взаимоотношений позволит профессиональным образовательным организациям усилить свои конкурентные позиции, создавая стабильные связи с разными группами целевой аудитории. Внедрение омниканальности значительно улучшит коммуникационные процессы в профессиональных образовательных организациях, позволяя отправлять индивидуальные и координированные сообщения на всех этапах взаимодействия с целевой аудиторией. Внедрение проектного управления позволит профессиональным образовательным организациям применять современные научные знания, навыки, методы, средства и технологии в области управления проектами, что обеспечит успешную реализацию программ маркетинговых коммуникаций в запланированные сроки, с требуемым качеством и в рамках бюджета.

В России многие профессиональные образовательные организации осознают значимость коммуникационной деятельности, однако она часто носит разрозненный характер и ограничивается лишь проведением рекламных и PR-кампаний. Кроме того, коммуникационные инициативы зачастую не имеют системного подхода и четкого планирования, что снижает их эффективность и препятствует достижению поставленных целей. В связи с этим возникает острая необходимость в разработке и внедрении профессиональными образовательными организациями методологически обоснованной и результативной стратегии планирования и реализации программ маркетинговых коммуникаций. Все перечисленные рекомендации отражают современные подходы и методики, используемые в маркетинге, маркетинговых коммуникациях и эффективном управлении применительно к коммуникационной политике профессиональных образовательных организаций.

Литература

1. Кузнецова, К. Е. Маркетинг взаимоотношений: современные вызовы и тренды / К. Е. Кузнецова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 38 (485). — С. 221-224. — URL: https://moluch.ru/archive/485/106168.

2. Мастеров С.В. Управление проектами в России и Мире: современные тенденции /Экономика и парадигма нового времени. Выпуск № 4, 2023.

3. Матросова Н.С. Современные маркетинговые коммуникации в сфере образования // Вестник науки №6 (87) том 2. С. 312 - 316. 2025 г. ISSN 2712-8849 // Электронный ресурс: https://www.вестник-науки.рф/article/23913 (дата обращения: 14.04.2026 г.)

4. Мухсинов Б.Т. Маркетинговые коммуникации на рынке образовательных услуг/"Экономика и социум" №5(120)-2, 2024.

5. Мухсинов Б.Т. Маркетинговые коммуникации на рынке образовательных услуг/"Экономика и социум" №5(120)-2 2024. С.1169-1174.

6. Савенкова Е.В. Проектный менеджмент в образовательной организации : учебно-методическое пособие / Е. В. Савенкова, О. А. Шклярова. — Москва : МПГУ, 2019 — 204 с.

7. Сухостав Е.В. Подходы к сущности омниканального маркетинга. // Экономика, предпринимательство и право. – 2024. – Т. 14, № 9. – С. 5207-5220.

8. Шарков Ф.И., Киреева О.Ф. Интегративная сущность маркетинговых коммуникаций // Коммуникология: электронный научный журнал. 2020. Том 6. N2. С. 54-60.

9. Шарков Ф.И., Киреева О.Ф. Интегративная сущность маркетинговых коммуникаций // Коммуникология: электронный научный журнал. 2020. Том 6. N2. С. 54-60.

10. Шкор О.Н., Ч.А. Севзюк Ч.А. Роль интегрированных маркетинговых коммуникаций при продвижении бренда. Седьмая Международная научно-практическая конференция «BIG DATA and Advanced Analytics. BIG DATA и анализ высокого уровня», Минск, Республика, 19-20 мая 2021 год.

Planning and implementation of marketing communications programs in professional educational organizations

Divyanin V.A.

St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education

The article discusses the issues of planning and implementing marketing communications programs in professional educational organizations. The expediency of applying an integrated approach based on the application of the concept of integrated marketing communications, interaction marketing, the concept of omnichannel, point of contact management, as well as the application of project management is substantiated.

Keywords: marketing communications, integrated marketing communications, marketing communications planning, marketing communications program, marketing communications tools, points of contact, project management, interaction marketing, omnichannel concept.

References

1. Kuznetsova, K. E. Relationship Marketing: Modern Challenges and Trends / K. E. Kuznetsova. — Text : direct // Young Scientist. — 2023. — No. 38 (485). — Pp. 221-224. — URL: https://moluch.ru/archive/485/106168.
2. Masteryov S.V. Project Management in Russia and the World: Current Trends /Economics and the Paradigm of Modern Times. Issue No. 4, 2023.
3. Matrosova N.S. Modern Marketing Communications in the Field of Education // Bulletin of Science No. 6 (87), Volume 2, pp. 312-316, 2025. ISSN 2712-8849 // Electronic resource: https://www.vestnik-nauki.rf/article/23913 (accessed on April 14, 2026)
4. Mukhsinov B.T. Marketing Communications in the Educational Services Market/"Economics and Society" No. 5(120)-2, 2024.
5. Mukhsinov B.T. Marketing Communications in the Educational Services Market/"Economics and Society" No. 5(120)-2 2024. Pp. 1169-1174.
6. Savenkova E.V. Project Management in an Educational Organization: A Study Guide / E. V. Savenkova, O. A. Shklyarova. — Moscow: MPGU, 2019 — 204 p.
7. Sukhostav E.V. Approaches to the Essence of Omnichannel Marketing. // Economics, Entrepreneurship and Law. – 2024. – Vol. 14, No. 9. – Pp. 5207-5220.
8. Sharkov F.I., Kireeva O.F. Integrative Essence of Marketing Communications // Communicology: Electronic Scientific Journal. 2020. Vol. 6. N2. Pp. 54-60.
9. Sharikov F.I., Kireeva O.F. The Integrative Essence of Marketing Communications // Communicology: Electronic Scientific Journal. 2020. Vol. 6. N2. Pp. 54-60.
10. Shkor O.N., Sevzyuk Ch.A. The Role of Integrated Marketing Communications in Brand Promotion. The Seventh International Scientific and Practical Conference "BIG DATA and Advanced Analytics. BIG DATA and High-Level Analysis", Minsk, Republic, May 19-20, 2021.

Периодизация как системный подход планирования тренировочного процесса в армрестлинге

Живодёров Алексей Валерьевич
кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет ветеринарной медицины, zhivoderov74@mail.ru,

Гаврилова Екатерина Андреевна
Санкт-Петербургский государственный университет ветеринарной медицины, gavruxa07@mail.ru

Популярность армрестлинга из года в год неуклонно растет, этому способствуют два ключевых фактора: доступность вида спорта и его зрелищность. В результате армрестлинг вышел на новый «медийный» уровень, где появились профессиональные промоушены, а контент стал активно распространяться в социальных сетях. Значительный вклад в рост популярности внесло активное освоение интернет-пространства. Прямые трансляции состязаний, интервью с атлетами и другой цифровой контент привлекли к виду спорта больше внимания. Благодаря обозначенным выше тенденциям удалось упорядочить проведение соревнований и сделать их более захватывающими для зрителей. Как следствие все большее количество людей желают заниматься армрестлингом, однако при этом от глаз зрителя, зачастую скрыта трудоемкая подготовка спортсменов. Многочисленные трудности тренировочного процесса, существенно сокращают численность занимающихся. На решение покинуть спортивную секцию влияют такие факторы как: сложность понимания технических приемов; подготовка и соревнования сопряжены с болевыми ощущениями; высокий риск травматизма. Кроме того, необходимо отметить, что зачастую прогрессирование идет медленно, как с в состязаниях за столом, так и силовых тренировках. Для того, чтобы остановить отток спортсменов, важно тщательно проанализировать причины, из-за которых занимающиеся уходят из армрестлинга. В основе большинства обозначенных проблем лежит единая тенденция – начинающие спортсмены стремятся форсировать нагрузку и быстрее достичь желаемых результатов и как следствие нередко работают с чрезмерными весами, не соблюдая принципы периодизации нагрузок. Подобный подход не только мешает освоить правильную технику, но и существенно повышает риск травматизма.
Ключевые слова: армрестлинг, тренировочный процесс, периодизация, цикл, планирование, нагрузка, восстановление, график, волновая периодизация.

Введение

Армрестлинг продолжает притягивать всё больше поклонников – во многом из-за своей зрелищности и кажущейся простоты. У новичков нередко формируется ошибочное представление о том, насколько лёгок этот вид спорта: глядя на поединки за столом, они думают, что всё сводится к проявлению грубой силы. Во многом этому стереотипу способствует сама доступность армрестлинга, почти каждый хоть раз мерился силой (будь то на школьной парте с одноклассниками или во дворе с друзьями). Однако сегодня армрестлинг – это уже далеко не просто забава. Он прочно утвердился как полноценный вид спорта, где за внешней простотой кроются годы упорных тренировок, сложная техника, которую непросто освоить, и значительные физические нагрузки [13, С. 114-117].

Все большее количество людей, различных возрастных категорий общества, увлечены идеей стать сильнее и приходят в спортивные залы, чтобы воплотить мечту в жизнь. Но уже на первых тренировочных занятиях сталкиваются с непростыми обстоятельствами, которые позволяют постепенно осознать, насколько сложен технически и многогранен армрестлинг. Добиться успеха здесь можно только при условии грамотной организации тренировочного процесса и глубоком понимании его биомеханики. К сожалению, многие начинающие спортсмены не уделяют должного внимания анализу техники и строят тренировки интуитивно. Такой подход приводит к тому, что они прорабатывают не те «рабочие углы», которые реально работают в процессе борьбы, и в целом неверно трактуют саму суть поединка. В итоге тренировки всё больше напоминают занятия общей атлетической подготовкой, а не специализированную подготовку армрестлера [2, С. 11]. Это закономерно оборачивается поражениями на соревнованиях, а впоследствии, уходом из спорта.

Для достижения наивысших спортивных результатов в армрестлинге, важно детально разобраться в техниках борьбы, определить геометрию движений «рабочих углов» [1, С. 8]. Не менее значимо освоить правильную методику упражнений, целенаправленно развивающих сухожилия, связки, а также мышцы кисти, предплечья и плеча – именно они играют ключевую роль в данном виде спорта.

Технические приёмы и рабочие углы – это ключевые инструменты на пути к победам в армрестлинге. Однако эффективно применять их и удерживать нужные позиции можно лишь при достаточном силовом потенциале. Без определённого «силового потолка» даже безупречная техника не даст результата, спортсмен просто не сможет сохранить рабочие углы в процессе нагрузки [3, С. 354]. Современный армрестлинг предъявляет серьёзные требования к силовой подготовке, каждый технический элемент требует не только точного исполнения, но и внушительной физической базы. Силовая подготовка выступает фундаментом, который позволяет успешно применять технические приемы в реальных условиях поединка, под давлением соперника и в условиях нарастающего утомления [10, С. 295].

Характерной ошибкой новичков является – стремление в кратчайшие сроки добиться высоких силовых показателей. Такой подход наносит ущерб техническому потенциалу и нередко приводит к травмам опорно-двигательного аппарата. Наиболее оптимальным вариантом решения данной проблемы служит внедрение периодизации нагрузок в силовые тренировки. Грамотно выстроенная периодизация позволяет гармонично развивать силовые качества, не жертвуя технической составляющей и не подвергая организм избыточному риску [4, С. 64]. Без продуманной периодизации тренировочных нагрузок прогресс неизбежно замедлится, и этому будут способствовать несколько факторов:

- дисбаланс в развитии мышечных групп (хаотичное распределение нагрузок на одни группы, в свою очередь другие – остаются недостаточно развитыми, что нарушает биомеханику движений и снижает эффективность технических приемов) [11, С. 138];

- хроническая усталость – постоянные максимальные нагрузки не дают возможности восстановлению сухожилий, связок и мышц и как результат перетренированность;

- повышенный риск травматизма (без поэтапного наращивания нагрузок на связки, сухожилия и суставы не успевают укрепиться, и как следствие, становятся более уязвимыми к повреждениям, даже в процессе умеренной нагрузки;

- застой в адаптации организма (организм занимающегося привыкает к однотипным нагрузкам и тренировочный эффект снижается);

- утрата мотивации к занятиям (демотивирует новичков, из-за чего занимающиеся могут вовсе отказаться от тренировок).

Таким образом, периодизация – не просто элемент планирования, а необходимое условие для устойчивого и безопасного развития в армрестлинге. Она помогает выстраивать тренировки так, чтобы сила и техника развивались параллельно, а риск травм сводился к минимуму [8, С. 216-221].

Тренировочный процесс в армрестлинге строится по циклической системе, где каждый уровень планирования логично вытекает из предыдущего и служит фундаментом для следующего.

Микроцикл – это базовая структурная единица программы. Его продолжительность обычно составляет одну неделю, хотя в отдельных случаях может варьироваться от 5 до 10 дней. В рамках микроцикла чётко распределяются тренировочные дни и периоды восстановления, что позволяет грамотно дозировать нагрузку и обеспечивать необходимую регенерацию. Для армрестлинга особенно важно в микроцикле грамотно чередовать работу над техникой и силовыми показателями, а также уделять внимание восстановлению связок и сухожилий, которые испытывают колоссальную нагрузку [6, С. 2].

Мезоцикл объединяет 4–6 микроциклов и выстраивается вокруг конкретной промежуточной цели. Например, мезоцикл может быть направлен на наращивание силы определённых мышечных групп, отработку конкретных технических элементов или повышение выносливости. Такая структура даёт возможность последовательно решать частные задачи, не теряя из виду общую стратегию подготовки. В армрестлинге нередко выделяют мезоциклы по принципу «силовой», «технико-силовой» и «соревновательный». Подобный подход позволяет поэтапно подвести спортсмена к пиковым нагрузкам и максимальной эффективности действий за столом.

Макроцикл является самым масштабным временным отрезком, охватывающим от полугода до года. Он включает в себя несколько мезоциклов и ориентирован на достижение глобальной цели. Так, например, выход на пиковые силовые показатели к ключевым соревнованиям. В макроцикле учитывается не только динамика нагрузок, но и календарь стартов, периоды активного восстановления, профилактика перетренированности. Грамотно выстроенный макроцикл позволяет избежать резких скачков нагрузки, минимизировать риски травм и обеспечить стабильный прогресс.

Такая многоуровневая система планирования является оптимальным способом сбалансировать развитие силы и техники, учесть специфику армрестлинга и подготовить спортсмена к высоким соревновательным нагрузкам без ущерба для здоровья [9, С. 131-134.].

Методическая часть

Для построения периодизации необходимо определиться со своими силовыми показателями в выбранных упражнениях. Если силовые показатели малы, необходимо довести результаты до определённого плато, где достижения занимающегося остановились. Существует несколько видов периодизации:

- линейная (классическая) – постепенное, разнонаправленное изменение нагрузки в течение макроцикла, от высокого объёма нагрузки с умеренной интенсивностью к низкому объёму нагрузки с высокой интенсивностью;

- волновая (нелинейная), частая смена нагрузки – в рамках одной недели или даже от одной тренировки к другой. Силовые интенсивные нагрузки чередуются с более лёгкими, что позволяет нейромышечной системе эффективнее восстанавливаться.

Необходимо учесть, что во всех видах периодизации в независимости линейная она или волновая, должен происходить рост, как в минимальных показателях, так и в максимальных, с учётом восприятия нагрузок, без ухудшения техники выполнения упражнений [7, С. 31].

При выборе периодизации необходимо учитывать важные переменные:

- интенсивность тренировочного процесса;

- объём (количество подходов и повторений в подходе);

- подбор выполняемых упражнений;

- частота тренировок;

- отдых и восстановление.

Необходимо понимать, что периодизация – это не жёсткая система, а гибкий инструмент в руках спортсмена и тренера. С помощью подбора оптимальной периодизации и расчёта выполняемой нагрузки, можно рассчитать временные параметры выхода, на те или иные силовые показатели. Если в процессе периодизации возник застой, усталость или привыкание необходимо скорректировать тренировочный процесс в рамках тренировочного цикла [12, С. 186].

Выбор периодизации тренировочного процесса зависит от множества факторов, влияющих на конечный результат. К ним можно отнести – физиологические особенности атлета, внешние обстоятельства и другие реалии.

Уровень подготовки спортсмена и стаж тренировок. Новичкам (от 1 года – до 2 лет системных тренировок) более подходит линейная периодизация тренировочного процесса: плюсами является понятная прогрессия и минимальный риск возможных ошибок. Армрестлерам среднего и высокого уровня необходимо самостоятельно понять какая периодизация для них эффективнее линейная или волновая [5, С. 64-66.].

Чтобы к определённому сроку добиться максимальных силовых результатов, целесообразно спланировать макроцикл так, чтобы пик формы пришёлся именно на нужную дату. Оптимальным решением в этом случае считается применение волновой модели периодизации.

В данные показатели необходимо включить сон и его качество, низкий порог стресса, правильно подобранное питание, гормональный фон. При пониженной способности к восстановлению (возрастные особенности, бытовые коллизии) целесообразно использовать периодизацию с частыми разгрузочными неделями и гораздо более плавными переходами между фазами.

С возрастом существенно снижается процесс восстановления и возрастает риск травм, поэтому периодизацию следует подбирать более гибкую, с углубленным вниманием к технике и вариативности выполняемой нагрузки. При наличии полученных травм или определённых ограничений периодизацию строят так, чтобы минимизировать нагрузку на уязвимые зоны.

Заключение

Периодизация тренировочного процесс в армрестлинге позволяет скорректировать тренировочный процесс сделать его более осязаемым для понимания и выхода к намеченной цели (соревнованиям), смоделировать в упражнениях технические приёмы, для усиления и укрепления слабых зон и рабочих углов, а также минимизировать травмы.

Литература

1. Александрова, О. В. Значение стартового движения в армрестлинге / О. В. Александрова, О. Б. Соломахин, Д. Р. Ислямов // Современные проблемы физической культуры и спорта : Материалы XXVIII Всероссийской научно-практической конференции, Хабаровск, 29–30 ноября 2024 года. – Хабаровск: Дальневосточная государственная академия физической культуры, 2024. – С. 7-11.

2. Атлетическая гимнастика в физическом воспитании студентов : Учебное пособие / Т. Н. Шутова, О. В. Везеницын, Д. В. Выприков [и др.]. – Москва : Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, 2016. – 108 с.

3. Бареева, Д. Р. Повышение эффективности подготовки спортсменов по армрестлингу / Д. Р. Бареева // Теория и методика физической культуры, спорта и туризма : Межвузовский сборник научно-методических работ. – Санкт-Петербург : ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2024. – С. 353-356.

4. Будаев, М. Л. Индивидуально-ориентированный подход в армрестлинге / М. Л. Будаев // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Серыя С. Псіхолага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методыка. – 2023. – № 1(61). – С. 62-68.

5. 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.

6. Драгнев, Ю. В. Организация учебно-тренировочного процесса в секции "Армрестлинг" : Метод. указания для студентов всех направлений подготовки / Ю. В. Драгнев, Р. Г. Харьковский ; Под общ. ред. Ю. В. Драгнева. – 2-е изд., доп.. – Луганск : ЛНУ им. В. Даля, 2017. – 62 с.

7. Ибришев, Х. Р. Особенности формирования тактико-технического мастерства спортсменов в армрестлинге / Х. Р. Ибришев // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 1(130). – С. 31-33.

8. Инновационные методы построения тренировочного процесса в армрестлинге / Э. В. Макарова, С. Ю. Никитченко, В. И. Дубатовкин [и др.] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 7(185). – С. 216-221.

9. Миляновский, Е. А. Методические особенности организации процесса физической подготовки в армрестлинге / Е. А. Миляновский, А. И. Завьялов // Физкультурно-оздоровительная деятельность и социализация молодежи в современном обществе : материалы VIII Международной научно-практической конференции, Красноярск, 19–26 апреля 2024 года. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2024. – С. 131-134.

10. Никитченко, С. Ю. Методы силовой подготовки в армрестлинге / С. Ю. Никитченко // Актуальные проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в высших учебных заведениях Минсельхоза России : Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции, Саратов, 10 ноября 2016 года / Под общей ред. О.М. Поповой. – Саратов: ООО "Центр социальных агроинноваций СГАУ", 2016. – С. 294-296.

11. 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.

12. Шаманский, Б. С. Особенности спортивной подготовки в армрестлинге / Б. С. Шаманский // XXIII Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартовского государственного университета, Нижневартовск, 06–07 апреля 2021 года. Том Ч. 6.. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2021. – С. 185-187.

13. Шек, Д. А. Армрестлинг как элемент физической подготовки для молодежи / Д. А. Шек // Архонт. – 2025. – № 6(57). – С. 114-117.

Periodization as a systematic approach to planning the training process in arm wrestling

Zhivoderov A.V., Gavrilova E.A.

St. Petersburg State University of Veterinary Medicine

The popularity of arm wrestling is steadily growing from year to year, which is facilitated by two key factors: the accessibility of the sport and its entertainment. As a result, arm wrestling has reached a new "media" level, where professional promotions have appeared, and content has become actively distributed on social networks. The active development of the Internet space has made a significant contribution to the growth of popularity. Live broadcasts of competitions, interviews with athletes and other digital content have attracted more attention to the sport. Thanks to the trends outlined above, it was possible to streamline the competitions and make them more exciting for the audience. As a result, an increasing number of people want to engage in arm wrestling, but at the same time, the laborious training of athletes is often hidden from the eyes of the viewer. The numerous difficulties of the training process significantly reduce the number of people involved. The decision to leave the sports section is influenced by such factors as: difficulty understanding techniques; preparation and competition are associated with pain; high risk of injury. In addition, it should be noted that progress is often slow, both in table competitions and strength training. In order to stop the outflow of athletes, it is important to carefully analyze the reasons why athletes leave arm wrestling. Most of these problems are based on a single trend – novice athletes tend to force the load and achieve the desired results faster, and as a result, they often work with excessive weights without observing the principles of periodization of loads. This approach not only makes it difficult to master the correct technique, but also significantly increases the risk of injury.

Keywords: armwrestling, training process, periodization, cycle, planning, load, recovery, schedule, wave periodization.

References

1. Alexandrova, O. V. The importance of the starting movement in arm wrestling / O. V. Alexandrova, O. B. Solomakhin, D. R. Islyamov // Modern problems of physical culture and sports : Proceedings of the XXVIII All-Russian Scientific and Practical Conference, Khabarovsk, November 29-30, 2024. Khabarovsk: Far Eastern State Academy of Physical Culture, 2024. pp. 7-11.

2. Athletic gymnastics in physical education of students: A textbook / T. N. Shutova, O. V. Vezenitsyn, D. V. Vyprikov [et al.]. Moscow : Plekhanov Russian University of Economics, 2016. 108 p.

3. Bareeva, D. R. Improving the effectiveness of athletes' training in arm wrestling / D. R. Bareeva // Theory and methodology of physical culture, sports and tourism : Interuniversity collection of scientific and methodological works. Saint Petersburg : POLYTECH PRESS, 2024. pp. 353-356.

4. Budaev, M. L. An individually oriented approach in arm wrestling / M. L. Budaev // Vesnik Magileyskaga dzyarzhaynaga universiteta ima A. A. Kulyashova. Gray C. Psycholaga-pedagogical sciences: pedagogy, psychology, methods. – 2023. – № 1(61). – Pp. 62-68.

5. Getmansky, I. I. The influence of training factors on the manifestation of muscle strength in the speed-power sport of arm wrestling / I. I. Getmansky, A. A. Priymak // Prospects of science. – 2021. – № 9(144). – Pp. 64-66.

6. Dragnev, Yu. V. Organization of the educational and training process in the Armwrestling section : Method. instructions for students of all fields of study / Yu.V. Dragnev, R. G. Kharkov ; Under the general editorship of Yu.V. Dragnev. – 2nd ed., add.. Lugansk : LNU named after V. Dahl, 2017. 62 p.

7. Ibrishev, H. R. Features of the formation of tactical and technical skills of athletes in arm wrestling / H. R. Ibrishev // Global scientific potential. – 2022. – № 1(130). – Pp. 31-33.

8. Innovative methods of building the training process in arm wrestling / E. V. Makarova, S. Y. Nikitchenko, V. I. Dubatovkin [and others] // Scientific notes of the P.F. Lesgaft University. – 2020. – № 7(185). – Pp. 216-221.

9. Milyanovsky, E. A. Methodological features of the organization of the physical training process in arm wrestling / E. A. Milyanovsky, A. I. Zavyalov // Physical culture and recreation activities and socialization of youth in modern society : proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference, Krasnoyarsk, April 19-26, 2024. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, 2024, pp. 131-134.

10. Nikitchenko, S. Y. Methods of strength training in arm wrestling / S. Y. Nikitchenko // Actual problems and prospects of physical culture and sports development in higher educational institutions of the Ministry of Agriculture of Russia : Collection of articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Saratov, November 10, 2016 / Under the general editorship of O.M. Popova. Saratov: SSAU Center for Social Agro-Innovations, LLC, 2016, pp. 294-296.

11. Filippovich V. A., Rozov V. V., Burkhanova I. Y. Effectiveness of strength training of students engaged in arm wrestling // Perspectives of science. – 2023. – № 10(169). – Pp. 136-138.

12. Shamansky, B. S. Features of sports training in arm wrestling / B. S. Shamansky // XXIII All-Russian Student Scientific and Practical Conference of Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk, April 06-07, 2021. Tom Ch. 6.. – Nizhnevartovsk: Nizhnevartovsk State University, 2021. – pp. 185-187.

13. Shek, D. A. Arm wrestling as an element of physical training for youth / D. A. Shek // Archon. – 2025. – № 6(57). – Pp. 114-117.

Специфика образовательной среды развития профессионализма молодых педагогов организаций среднего профессионального образования

Жигулёв Глеб Олегович
аспирант Московского университета «Синергия».
Email:malishka.booo@gmail.com

Статья анализирует профессиональную дезадаптацию молодых педагогов СПО в контексте средовых противоречий между цифровой трансформацией и реальной институциональной средой, раскрываются ее содержательные механизмы через теорию самодетерминации. Обосновывается переосмысление образовательной среды как смыслового поля, интегрированного в субъектность педагога и его роль в преодолении дефицита мотивации к развитию профессионализма.
Ключевые слова: образовательная среда, молодые педагоги, среднее профессиональное образование, теория самодетерминации, гуманизация образования

Введение

Система среднего профессионального образования переживает период глубоких преобразований, обусловленных цифровой трансформацией и изменением социально-экономического контекста. Традиционная функция СПО как социального лифта постепенно размывается под влиянием коммерциализации и ускорения темпов технологических инноваций. В этих условиях молодые педагоги СПО оказываются в ситуации повышенного давления: от них требуется одновременное освоение цифрового инструментария, проектирование практико-ориентированного содержания и взаимодействие с работодателями при отсутствии целостной программы профессионального сопровождения. Закономерным следствием становятся кризис адаптации, эмоциональное выгорание и преждевременный уход молодых специалистов из профессии. По данным отечественной литературы, группа педагогов «старше 50 лет» составляет 42,8%, а «до 39 лет» – 22,3%, что свидетельствует об угрозе кадровой устойчивости системы СПО[4, с. 204]. В связи с этим имеется необходимость провести содержательный анализ среды, в которой происходит профессиональное становление педагога СПО. Это позволит определить содержание механизмов профессиональной дезадаптации с целью определения вектора разработки педагогических технологий, а так же скорректировать и усовершенствовать способы управления в педагогическом коллективе.

Переосмысление понятия «образовательная среда»

С древнейших времён среда рассматривалась мыслителями как одно из ключевых условий развития человека и общества – как тот эссенциальный, «фоновый» элемент, без которого невозможно становление личности [8]. Однако вплоть до Нового времени акцент делался преимущественно на содержательной стороне этого процесса: в центре внимания находились сам человек, общество, культура, а среда мыслилась скорее как естественная рамка их существования, нежели как самостоятельный инструмент влияния. Положение меняется тогда, когда у человечества накапливается достаточный массив знаний о механизмах обучения и воспитания. В рамках формирующейся педагогики появляются учёные, ставящие принципиально новый вопрос: а нельзя ли использовать среду как целенаправленный инструмент формирования личности? Именно этот концептуальный сдвиг подробно описывает В.А. Ясвин в работе «Образовательная среда: от моделирования к проектированию», фиксируя переход от созерцательного отношения к среде – к её проектированию [12].Такие мыслители Нового времени, как Дж. Локк, А. Дистервег и другие, начинают разрабатывать конкретные условия и принципы средового формирования человека. Однако их подход содержал существенное ограничение: они исходили из прагматических представлений о том, какого именно человека требуется сформировать. Так, А. Дистервег полагал, что крестьянину незачем давать научное образование – ему достаточно тех навыков, которые позволят выживать в его собственной социальной среде; Дж. Локк также во многом опирался на утилитарные позиции в вопросах воспитания. Несмотря на то, что параллельно существовала гуманистическая линия осмысления образовательной среды (Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци), она систематически вытеснялась более прагматичными концепциями. Причина была не педагогической, а социально-экономической: бурный рост капиталистической экономики требовал, чтобы система воспитания работала эффективно и масштабируемо [1, с. 12]. Сформировавшаяся на этой почве компетентностная модель действительно работала и давала результат – но её внутренней целью была не личность как таковая, а её функциональная пригодность; человек обучался не ради себя, а ради эффективности системы.

Принципиально иначе развивалась отечественная педагогика, изначально несущая в себе гуманистическую направленность. Она дала научную школу личностно-профессионального развития (Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, А.А. Деркач), концепцию развивающего обучения (Э.Ф. Зеер), а также метод проектов (С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко

и др.), предполагавший сознательную организацию среды, внутри которой личность развивается естественным образом. Все эти подходы базировались на деятельностном подходе Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, подчеркивавших динамическое взаимодействие среды и сознания человека [8]. Однако в 1990-е годы произошла парадигмальная смена: западные технологии управления образованием, ориентированные на количественные показатели, вытеснили гуманистическую традицию. Педагогическая деятельность редуцировалась к набору измеримых компетенций. Цифровизация, часто рассматриваемая исключительно как совокупность инструментов, органично вписалась в эту логику стандартизации и контроля [10]. Вместе с тем альтернативное направление исследований (Т.Г. Лешкевич, А.А. Мотожанец, О.В. Катаева и др) предлагает иное понимание: в условиях цифровизации человек становится органической частью цифровой реальности, и среда может функционировать как смысловое продолжение его субъектности – полем подлинного смыслового творчества, а не внешнего контроля [6]. Эта позиция открывает возможность рассматривать цифровую среду не как внешний придаток к педагогу, а как смысловое продолжение его субъектности – поле, в котором он может осуществлять не просто функциональную деятельность, но подлинное смысловое творчество. Однако в настоящее время линия ее гуманистического осмысления столкнулась с противоречием: в момент, когда педагогическая теория предложила инструменты её проектирования как смыслового пространства, объективные условия функционирования этой среды претерпели качественный разрыв. Цифровая трансформация, воспринимавшаяся первоначально как техническое расширение педагогических возможностей, обнаружила себя как фактор глубокого ценностного переструктурирования. Скорость преобразований, беспрецедентная в истории образования, создала состояние, которое социология описывает термином аномия — размывание норм, ценностей и смыслов под давлением ускоренных социальных изменений [2]. На макроуровне это проявляется как цивилизационное противоречие между темпами технологического развития и способностью культуры к их осмыслению; на микроуровне — как личностный кризис адаптации молодого педагога, что создает необходимость рассматривать профессиональную дезадаптацию с позиций двухуровневого подхода: от выявления макроструктурных противоречий системы образования к раскрытию механизмов их трансляции в индивидуальную профессиональную идентичность

Макроуровень аномии: цивилизационные противоречия

Аномия в современном образовании – это не просто отсутствие норм, а их противоречивость и фрагментация под влиянием ускоренного технологического развития. Экстенсивный темп инноваций, беспрецедентный объём информации и ускорение циклов преобразований превышают возможности человека по их осмыслению [5]. Результатом этого процесса становится редукция смыслового компонента технологий до совокупности цифровых показателей и алгоритмов. Ценностный аппарат, формировавшийся веками в условиях медленного культурного обмена и определявший поведение человека, оказывается неадекватным новой реальности. Погружённый в постоянный поток инноваций, он функционирует в режиме перманентной адаптации, что блокирует глубокую рефлексию – способность к осмыслению опыта, составляющую основу формирования личности и ценностного сознания. Для молодого педагога СПО эта тенденция приобретает особую остроту. Вступая в профессию в условиях цифровой трансформации, он оказывается перед принудительным выбором: либо спешно осваивать новые инструменты без критического осмысления, либо рисковать профессиональной маргинализацией. Логика цифровой гонки не оставляет пространства для медленного рефлексивного погружения в профессию, традиционно обеспечивавшего формирование педагогического мастерства. Усугубляет ситуацию глубокое противоречие в официальной доктрине развития образования: одновременно провозглашаются примат технологизации и цифровизации, с одной стороны, и гуманитаризация образования, развитие критического мышления, формирование ценностно-смысловой сферы – с другой [9, с. 43]. Молодой педагог не может опереться ни на один из этих векторов в полной мере: технологический императив требует быстрого освоения инструментов в ущерб смыслообразованию, а гуманитарные идеалы остаются недостижимыми в условиях бюрократического давления. Результатом становится глубокий внутренний конфликт относительно значимых ценностей и профессиональной идентичности. Важно отметить, что аномия, порожденная стремительным развитием научно-технического прогресса и цифровизации , неостановима. Однако это не означает пассивного принятия её дезадаптивных последствий. Осознание неизбежности трансформации позволяет сформулировать реалистичную задачу: не ее устранение, а ослабление её влияния на профессиональное становление молодого педагога через восстановление способности к рефлексии и утверждение ценностной позиции в условиях цифровой реальности.

Микроуровень аномии: механизмы профессиональной дезадаптации

Ключевой причиной аномии на личностном уровне является системное рассогласование профессиональных ожиданий молодого педагога и объективной реальности. Начинающий специалист входит в профессию с представлением о педагогическом труде как творческой, развивающей деятельности, наделённой внутренним смыслом. Однако реальная институциональная среда обнаруживает себя как поле многоуровневого нормативного и коммуникативного давления, что приводит к разрушению ценностного ядра и мотивации. Наиболее адекватным инструментом описания механизмов дезадаптации является теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [11]. Согласно этой теории, устойчивая профессиональная мотивация и психологическое благополучие обеспечиваются удовлетворением трёх базовых психологических потребностей: в автономии, связанности и компетентности. Последовательная депривация каждой из них формирует целостный механизм аномии.

Депривация потребности в автономии реализуется через нарастающее бюрократическое давление и формализацию деятельности. Молодой педагог вовлекается не в траекторию профессионального становления, а в непрерывную «гонку за право остаться на работе». Разветвлённые системы контроля и отчётности подавляют творческую составляющую, вытесняя внутреннюю регуляцию внешней.

Специфические для СПО факторы давления включают:

1. **Двойная регламентация**. Педагог подчинён требованиям учреждения и одновременно регулятивам работодателей и социальных партнёров, что создаёт противоречивые требования и минимизирует пространство для профессионального суждения [9, с. 36].
2. **Формализация практико-ориентированного содержания.** Система контроля качества превращает практическое обучение в жёсткую процедуру с многочисленными чек-листами, где форма доминирует над содержанием [3, 5].
3. **Функциональная перегруженность.** Так как на фоне снижения доступности высшего образования и растущего тренда на получение СПО в колледжи приходит всё больше подростков, преподаватели выполняют не только профессионально-обучающую, но и воспитательную функцию. Это становится дополнительным фактором давления на молодых педагогов: у них зачастую ещё нет достаточного опыта преподавания, при этом им необходимо выстраивать работу не со взрослыми обучающимися, а с подростками, что требует развитых педагогических, коммуникативных и воспитательных навыков. В результате педагог вынужден сильно упрощать и адаптировать материал, что в значительной мере ограничивает способы изложения и организации учебного процесса, значительно сужая пространство для творческой составляющей педагогического процесса.
4. **Сокращение сроков обучения**, которое осуществляется в рамках федерального проекта «Профессионалитет», приводит к тому, что образовательный процесс становится более интенсивным и жёстко регламентированным. Преподавателю важно успеть освоить программу в ограниченные сроки, поэтому он чаще ориентируется на готовые учебные планы, стандарты и административные требования, а не на самостоятельный выбор темпа, методов и содержания обучения.

Депривация потребности в связанности проявляется в асимметрии профессиональных коммуникаций. Молодой педагог входит в профессию с представлением о педагогическом взаимодействии как ценностно-смысловом диалоге. Однако реальный контингент студентов СПО демонстрирует иную мотивационную структуру: 42,9% обу-

чающихся стремятся одновременно учиться и работать, что свидетельствует о доминировании инструментального типа мотивации [4, с. 68]. Более того, больше 55% связывают жизненный успех исключительно с материальной обеспеченностью [7, с. 14]. Ценностно-смысловой диалог – основной канал реализации творческого потенциала педагога – оказывается структурно невозможным. Попытки обсудить смысл профессии встречают безразличие или раздражение: студентов интересует только практическая применимость и заработок. Педагог сталкивается с непреодолимым рассогласованием между требованиями ФГОС, ориентирующими на формирование компетенций в широком смысле, и реальными запросами студентов. Дополнительно усложняет ситуацию отсутствие вступительных испытаний при приёме в СПО, приводящее к формированию крайне гетерогенного контингента с существенным разрывом в подготовке и мотивации. Молодому педагогу сложно выстроить траекторию, эффективную для всех категорий обучающихся одновременно. Не менее болезненной оказывается дефицитарность коммуникации с педагогическим коллективом. Голос начинающего педагога часто остаётся неуслышанным: его суждения воспринимаются как недостаточно обоснованные, инициативы встречают скептицизм, запросы о методической помощи не находят отклика. Кроме того, результаты педагогической деятельности часто становятся видны лишь спустя годы, а единственный доступный показатель – оценки на экзаменах – часто не отражает реальное качество обучения.

Деформация потребности в компетентности является закономерным следствием первых двух депривиаций. Лишённый возможности наблюдать содержательные результаты своего труда и не получающий профессионального признания, педагог утрачивает мотивацию к качественному выполнению задач. Размывание ценностных установок оборачивается невозможностью оценивать собственную эффективность по внутренним критериям: их место занимают формальные показатели, не совпадающие с ценностным ядром педагогической деятельности.

Таким образом, тройной разрыв между профессиональными ожиданиями молодого специалиста и реальной структурой институциональной среды составляет психологическое содержание дезадаптационных механизмов. Из этого следует важный вывод о перспективах ее преодоления. Поскольку дезадаптация есть результат целенаправленной депривации трёх базовых потребностей, то преодоление возможно через проектирование условий, систематически удовлетворяющих потребности в автономии, связанности и компетентности.

Заключение

Подводя итог вышесказанному, следует заключить, что профессиональная дезадаптация молодых педагогов в системе среднего профессионального образования (СПО) не является следствием их личной несостоятельности. Напротив, она представляет собой системный феномен, обусловленный противоречиями между требованиями цифровой трансформации, официальной образовательной доктриной и реальной институциональной средой. Попадая в ситуацию неразрешимого ценностного конфликта, специалист сталкивается с последовательной депривацией базовых потребностей, описанных в рамках теории самодетерминации: потребности в автономии, потребности в связанности, и потребности в компетентности. Перспективным направлением преодоления данного кризиса видится качественная трансформация образовательной среды — переход от восприятия её как инструмента внешнего контроля к пониманию как смыслового пространства, интегрированного в субъектность педагога. Реализация такого подхода превращает институциональную среду в пространство актуализации внутренних смыслов и подлинного профессионального творчества. Таким образом, гуманизация образовательной среды и восстановление способности педагога к рефлексии и осознанной реализации ценностной позиции являются ключевыми условиями обеспечения устойчивого профессионального развития. Решение данной задачи выступает необходимым фундаментом для кадрового укрепления всей системы СПО и предотвращения оттока молодых специалистов из профессии.

Литература

1. Андриенко, А. С. Компетентностно-ориентированный подход в системе высшего образования: история, современное состояние и перспективы развития : монография / А. С. Андриенко. Чебоксары: ИД «Среда», 2018. 92 с. EDN: YVXFAD

2. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. М., СПб.: Большая Рос. энцикл., Норинт, 2000. 1434 с.

3. Дмитриева, И. А. Тьюторское сопровождение профессионального развития начинающих педагогов учреждений среднего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 5.8.7. / Дмитриева Ирина Анатольевна. Томск, 2025. EDN: OQJFLK

4. Динамика успеха в цифрах: ретроспектива развития СПО России / А. В. Муратов, И. В. Селиверстова, И. В. Авдеева [и др.]; под общ. ред. С. М. Кожевникова; ФГБОУ ДПО ИРПО. Москва: ИРПО, 2025. 306 с. ISBN 978-5-6049840-3-1

5. Крылова, Н. Н. Информационная гигиена и психогигиена интеллектуального труда как условие профессиональной надежности педагога в условиях цифровизации образования // Эргодизайн. 2024. № 2. С. 180-191. DOI: 10.30987/2658-4026-2024-2-180-191 EDN: LRSJPX

6. Лешкевич, Т. Г., Мотожанец, А. А., Катаева, О. В. Цифровая детерминация и трансформации смысложизненной рефлексии : монография / Т. Г. Лешкевич, А. А. Мотожанец, О. В. Катаева. Ростов-на-Дону, Таганрог: Изд-во Южного федерального ун-та, 2020. 195 с.

7. Мониторинг ценностных ориентаций молодежи: результаты, выводы, предложения: аналитический отчет. М.: ФГБНУ «ИИДСВ», 2024. 32 с. ISBN: 978-5-91955-234-5

8. Наумченко, С. А. Модель совершенствования цифровых компетенций педагогических работников профессиональных образовательных организаций : диссертация ... кандидата педагогических наук : 5.8.7. / Наумченко Сергей Александрович. Москва, 2023. 218 с.: ил. EDN: HEVPSA

9. Подготовка педагогов системы среднего профессионального образования: современные подходы, проблемы, перспективы: сборник научных трудов / В. Н. Пронькин, О. В. Костейчук, И. С. Сергеев, В. М. Демин и др. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2025. 164 с. EDN: MJHUQO

10. Психолого-педагогические основы применения цифровых продуктов в образовательной практике : монография / Сорокоумова Е. А., Пучкова Е. Б., Курносова М. Г. и др. Москва : МПГУ, 2023. 224 с.

11. Райан, Р. М., Деси, Э. Л. Теория самодетерминации и поддержка внутренней мотивации, социальное развитие и благополучие // Вестник Барнаульского государственного педагогического университета. 2003. С. 97-111. EDN: PYQJIH

12. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е издание, исправленное и дополненное. М.: Смысл, 2001. 365 с. EDN: OFJKFI

The specifics of the educational environment for the development of professionalism of young teachers of secondary vocational education organizations

Zhigulev G.O.

Synergy University

The article analyzes the professional maladaptation of young secondary vocational education teachers in the context of environmental contradictions between digital transformation and the real institutional environment, and reveals its substantive mechanisms through the theory of self-determination. The article substantiates the reinterpretation of the educational environment as a semantic field integrated into the teacher's subjectivity and their role in overcoming the lack of motivation for professional development.

Keywords: educational environment, young teachers, secondary vocational education, self-determination theory, humanization of education

References

1. Andrienko, A. S. Competence-Based Approach in the Higher Education System: History, Current State, and Development Prospects: Monograph / A. S. Andrienko. Cheboksary: ID Sreda, 2018. 92 p. EDN: YVXFAD

2. Great Encyclopedic Dictionary / Ed. by A. M. Prokhorov. Moscow, St. Petersburg: Great Russian Encyclopedia, Norint, 2000. 1434 p.

3. Dmitrieva, I. A. Tutor Support for the Professional Development of Beginning Teachers in Secondary Vocational Education Institutions : Abstract of Dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences : 5.8.7. / Dmitrieva Irina Anatolyevna. Tomsk, 2025. EDN: OQJFLK

4. Dynamics of Success in Numbers: A Retrospective of Russia's Secondary Vocational Education Development / A. V. Muratov, I. V. Seliverstova, I. V. Avdeeva [et al.]; edited by S. M. Kozhevnikov; Federal State Budgetary Educational Institution of Additional Professional Education Institute for Vocational Education. Moscow: IRPO, 2025. 306 p. ISBN 978-5-6049840-3-1

5. Krylova, N. N. Informational hygiene and psychohygieny of intellectual work as a condition of professional reliability of a teacher in the conditions of digitalization of education // Ergodizayn. 2024. No. 2

6. Leshkevich, T. G., Motozhanets, A. A., Kataeva, O. V. Digital Determination and Transformations of Life-Meaning Reflection: A Monograph / T. G. Leshkevich, A. A. Motozhanets, O. V. Kataeva. Rostov-on-Don, Taganrog: Southern Federal University Press, 2020. 195 p. EDN: EWKKYD

7. Monitoring of the value orientations of young people: results, conclusions, proposals: analytical report. M.: FGBNU "IIDSV", 2024. 32 p. ISBN: 978-5-91955-234-5

Диагностика коммуникативной компетенции педагогических работников

Звонников Виктор Иванович,
доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, профессор, руководитель Центра оценки компетенций Союз участников отношений в сфере образования (Обрсоюз), zvonnikov@mail.ru

Чернышов Сергей Викторович,
доктор педагогических наук, доцент, кафедра лингводидактики и современных технологий иноязычного образования, Московский педагогический государственный университет», sv.chernyshov@mpgu.su

Ершов Андрей Геннадиевич,
кандидат философских наук, вице-президент по качеству образования, Союз участников отношений в сфере образования (Обрсоюз), andrershov2@gmail.com

Сагалаева Ирина Юрьевна,
директор МАОУ «Лицей» г. Урюпинск Волгоградской области, urup07@mail.ru

В представленной статье рассматривается актуальная проблема объективной оценки и диагностики коммуникативной компетенции педагогических работников как одного из ключевых факторов их профессионального успеха. Авторы обосновывают переход от абстрактных представлений о коммуникации к конкретным, диагностически верифицируемым показателям. В работе детально описывается инновационная модель оценки, разработанная на базе Центра оценки компетенций СОНО «Обрсоюз», которая включает в себя цифровой диагностический инструментарий и иерархический кодификатор профессиональных действий. Структура кодификатора охватывает три функциональных блока: управление общением, гармонизацию взаимодействия и организацию публичных выступлений. Особое внимание уделено методологии исследования, основанной на авторском методе алгебраической стратификации, который позволяет не только дифференцировать уровни сформированности компетенций, но и выявлять специфические профессиональные дефициты педагогов. Эмпирическую базу исследования составили результаты масштабной апробации с участием 1 186 педагогов из 8 регионов Российской Федерации. Проведенный анализ выявил, что подавляющее большинство участников (89,6%) находится на начальном этапе развития компетенции, что подтверждает необходимость системной работы по ее совершенствованию. В статье определены сильные стороны педагогов (активное слушание, достижение взаимопонимания) и зоны риска, требующие адресной поддержки (управление эмоциями, коммуникация в инклюзивной среде). Практическая значимость работы заключается в возможности использования полученных данных для формирования индивидуальных траекторий дополнительного профессионального образования и разработки региональных дорожных карт повышения квалификации кадров.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция педагога, диагностика профессиональных компетенций, кодификатор педагогических действий, профессиональные дефициты, алгебраическая стратификация, дополнительное профессиональное образование, цифровая диагностическая система, индивидуальная траектория развития.

Введение. В современной педагогической науке и практике всё более утверждается понимание того, что профессиональный успех учителя определяется не только предметными знаниями и методической грамотностью, но и уровнем сформированности коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция педагога рассматривается как интегративное качество профессиональной деятельности, включающее совокупность знаний, навыков и умений, а также личностных установок, обеспечивающих эффективное вербальное и невербальное взаимодействие с учащимися, их родителями, коллегами и другими участниками образовательного процесса [5, 7]. До недавнего времени коммуникативная компетенция педагога оставалась недостаточно операционализированным конструктом для педагогической практики, что существенно затрудняло её измерение и объективную оценку. Современная система образования остро нуждается в надёжных инструментах оценки профессионального уровня педагогических кадров [8] — инструментах, позволяющих перейти от абстрактных представлений о компетентности к конкретным, диагностически верифицируемым показателям профессиональной деятельности. Именно этим обусловлена актуальность разработки комплексных диагностических моделей, охватывающих весь спектр профессиональных компетенций педагога.

Целью данного исследования является теоретико-методологическое обоснование и практическая апробация комплексной модели диагностики коммуникативной компетенции педагогических работников, направленной на объективизацию оценки профессиональных навыков, выявление профессиональных дефицитов и проектирование индивидуальных траекторий развития педагогов.

В Центре оценки компетенций СОНО «Обрсоюз» разработана концепция диагностики коммуникативной компетенции, на основе которой сформирована соответствующая модель оценки. Данная концепция предусматривает создание кодификаторов и структуры профессиональных компетенций с последующим общественно-профессиональным обсуждением и экспертной верификацией, разработку банка диагностических заданий, а также проведение апробации с использованием специализированного программного обеспечения.

В модели использовался авторский подход к обработке результатов — метод алгебраической стратификации, позволяющей дифференцировать уровни сформированности компетенций и выявлять профессиональные дефициты. На основе полученных данных осуществляется научно обоснованное подведение итогов диагностики и формирование индивидуализированных маршрутов дополнительного профессионального образования (ДПО).

Реализация данной модели обеспечивается с помощью цифровой диагностической системы, позволяющей измерять уровень сформированности ключевых компетенций педагога — коммуникативной, методической, психологической, цифровой, организационной и проектно-исследовательской [9]. Каждая компетенция операционализирована через совокупность функций, действий и элементарных операций, что обеспечивает высокую степень детализации и практическую применимость диагностики. Система охватывает весь профессиональный профиль педагога: от проектирования и реализации образовательного процесса до управления конфликтами, развития цифровой грамотности и повышения личной эффективности.

Предполагаемым результатом внедрения модели является формирование индивидуальных программ профессионального развития педагогических работников на основе выявленных дефицитов и сильных сторон. Для педагогов это создает возможность объективной оценки текущего уровня компетенций, определения профиля их сформированности и построения траектории повышения квалификации через программы ДПО. На уровне образовательной организации результаты диагностики позволяют сформировать комплексную картину компетентностного профиля кадрового состава, разработать целевые дорожные карты обучения с учетом имеющихся ресурсов, а также оценивать результативность освоения программ ДПО на основе сопоставления входной и итоговой диагностики.

Центральным элементом диагностической системы применительно к коммуникативной компетенции выступает разработанный в рамках настоящего исследования кодификатор — системное, иерархически выстроенное описание конкретных коммуникативных действий, составляющих повседневную профессиональную деятельность школьного учителя. Кодификатор построен по модульному принципу и включает три крупных функциональных блока: «Управление общением», «Гармонизация общения» и «Организация публичного выступления». Каждый блок, в свою очередь, делится на укрупнённые действия, а те — на простые действия, представляющие собой наблюдаемые и оцениваемые коммуникативные акты учителя. Такая многоуровневая структура позволяет перейти от абстрактных рассуждений о природе коммуникативной компетенции к точному диагностическому инструментарию, который может быть использован как для самооценки педагога, так и для внешнего экспертного наблюдения.

Обоснованность выделения основных разделов кодификатора напрямую вытекает из специфики профессиональной деятельности школьного учителя.

Первый раздел – «Управление общением» - охватывает те аспекты педагогического общения, которые связаны с содержательной стороной межличностного взаимодействия педагога. Учитель ежедневно решает задачи порождения речи, аргументации своей позиции, выбора адекватного жанра и стиля, восприятия сообщений собеседников и организации обратной связи. Без этих профессионально-коммуникативных умений невозможно эффективная организация урока или внеурочного мероприятия.

Второй раздел – «Гармонизация общения» - обращен к эмоциональной-личностной стороне педагогического общения. Он включает персонализацию речи, предполагающую учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, их особых образовательных потребностей, управление эмоциями, использование приемов активного слушания и достижения взаимопонимания, а также организацию развивающего и воспитывающего общения и управление педагогическими конфликтами. Данные компоненты отличают педагогическое общение от общения в других сферах. Они предполагают не просто обмен информацией, а выстраивание в образовательном процессе долгосрочных доверительных отношений, которые определяют воспитание гармонично развитой личности школьника [6].

Третий раздел – «Организация публичного выступления» - выделен в отдельный блок в силу того, что учитель регулярно выступает перед аудиторией (классом, педагогическим коллективом, родителями), и такие выступления требуют особых умений планирования, визуализации и ораторского мастерства. Эти умения отличаются от просто умений диалогического общения на уроке, они требуют целенаправленной подготовки и специализированной диагностики.

Таким образом, структура кодификатора отражает три ключевые профессиональные позиции школьного учителя. Каждое простое действие, отраженное в кодификаторе, может быть операционализировано в виде индикаторов наблюдения. Значимость кодификатора для формирования коммуникативной компетенции педагогов видится в нескольких аспектах. Во-первых, он выполняет диагностическую функцию – служит основой для разработки оценочных средств – чек-листов самоанализа, анкет для взаимной экспертизы, портфолио коммуникативных достижений и др. Кодификатор позволяет выявить профессиональные дефициты и построить индивидуализированную траекторию профессионального роста для каждого учителя. Во-вторых, кодификатор реализует развивающую функцию. На его основе можно конструировать программы повышения квалификации, тренинговые модули, практические задания для педагогов. В-третьих, кодификатор обеспечивает реализацию исследовательской функции. Он позволяет стандартизировать наблюдение за педагогическим общением школьного учителя в научных целях, сравнивать эффективность разных методических подходов, изучать динамику формирования коммуникативной компетенции у молодых и опытных педагогов.

Особо следует подчеркнуть, что кодификатор не является жестким нормативным перечнем, предписывающим единственно верный способ организации педагогического общения. Напротив, он фиксирует круг возможных действий, из которых учитель выбирает наиболее адекватные в соответствии с конкретной педагогической ситуацией. Данный подход согласуется с современными представлениями о педагогической вариативности в решение профессионально-коммуникативных задач.

Материалы и методы. В качестве методологической основы исследования использована разработанная многокомпонентная модель диагностики профессиональных компетенций педагогических работников, включающая шесть укрупнённых блоков: методическую, психологическую, организационную, коммуникативную, цифровую и проектно-исследовательскую компетенции. Каждый блок операционализирован через совокупность профессиональных действий, общее число которых превышает 150 единиц, что обеспечивает высокую степень детализации и позволяет использовать модель в диагностических и прикладных целях. Также, был разработан инструктивный материал для участников эксперимента.

Эмпирическую базу исследования составили результаты апробации диагностического инструментария, проведённой на выборке педагогических работников из 8 регионов Российской Федерации. В исследовании приняли участие 1 186 человек, при этом тестирование коммуникативной компетенции было предложено 1 220 педагогам, из которых 994 респондента (81,5%) успешно завершили выполнение заданий. Дополнительно были собраны данные анкетирования обратной связи (725 участников), а также сформирован социально-демографический профиль выборки. Диагностический инструментарий включал тест на оценку сформированности коммуникативной компетенции, структурированный по девяти компонентам: К1 - адаптация речи к возрасту собеседника; К2 - адаптация речи при работе с лицами с ОВЗ; К3 - идентификация эмоций; К4 - создание позитивного эмоционального фона; К5 - эмпатия и поддержка; К6 - контроль эмоционального состояния собеседников; К7 - достижение взаимопонимания; К8 - активное слушание; К9 - коммуникативное взаимодействие. Максимальный суммарный балл по тесту составлял 81, что обеспечивало сопоставимость результатов и возможность межрегионального анализа.

Обработка и интерпретация результатов осуществлялись на основе авторского метода, опирающегося на алгебраический подход к оцениванию с введением весовых коэффициентов для отдельных заданий. Метод предусматривает дифференцированное начисление баллов и последующую стратификацию уровня сформированности компетенций. При его разработке учитывались подходы отечественной педагогической тестологии и практики стандартизированного оценивания (в том числе опыт Единого государственного экзамена) [1, 3, 4], что обеспечило валидность и сопоставимость результатов.

Предложенный метод позволяет не только количественно оценивать уровень освоения компетенций, но и формировать обоснованные рекомендации по выбору программ дополнительного профессионального образования в зависимости от выявленного уровня. Его применение характеризуется возможностью оперативной реализации в условиях массовой диагностики. Методологические положения исследования были апробированы и получили экспертное одобрение на кафедре экономики и управления персоналом ЧУОО ВО «Омская гуманитарная академия».

Результаты исследования. Одной из основных характеристик социально-демографического профиля участников тестирования является территориальное распределение участников с учетом географических особенностей и уровень вовлечённости педагогов в различных регионах Российской Федерации (таблица 1).

Наибольшая доля завершения тестирования зафиксирована в Кировской области (91,8%) и Республике Дагестан (89,1%), что свидетельствует о высокой вовлечённости участников в данных регионах. Стабильно высокие показатели также наблюдаются в Чувашской Республике, Чукотском автономном округе и Волгоградской области (более 85%). В то же время относительно низкая доля завершения отмечена в Республике Бурятия (68,8%) и в группе респондентов с неуказанным регионом (61,3%), что может указывать на организационные или мотивационные ограничения.

В целом совокупный показатель завершения тестирования (81,5%) характеризует выборку как достаточно включённую в процедуру диагностики и подтверждает приемлемый уровень доступности и удобства используемой цифровой платформы. Гендерный состав отражает

реальную структуру педагогических кадров России: 95% участников — женщины, 5% — мужчины. Возрастное распределение охватывает широкий диапазон — от 20 до 75 лет. Наиболее представлены возрастные группы 50–56 лет, что соответствует наиболее многочисленной возрастной когорте действующих педагогов. Молодые специалисты (20–30 лет) присутствуют в меньшей доле, что типично для современного кадрового состава образовательных организаций.

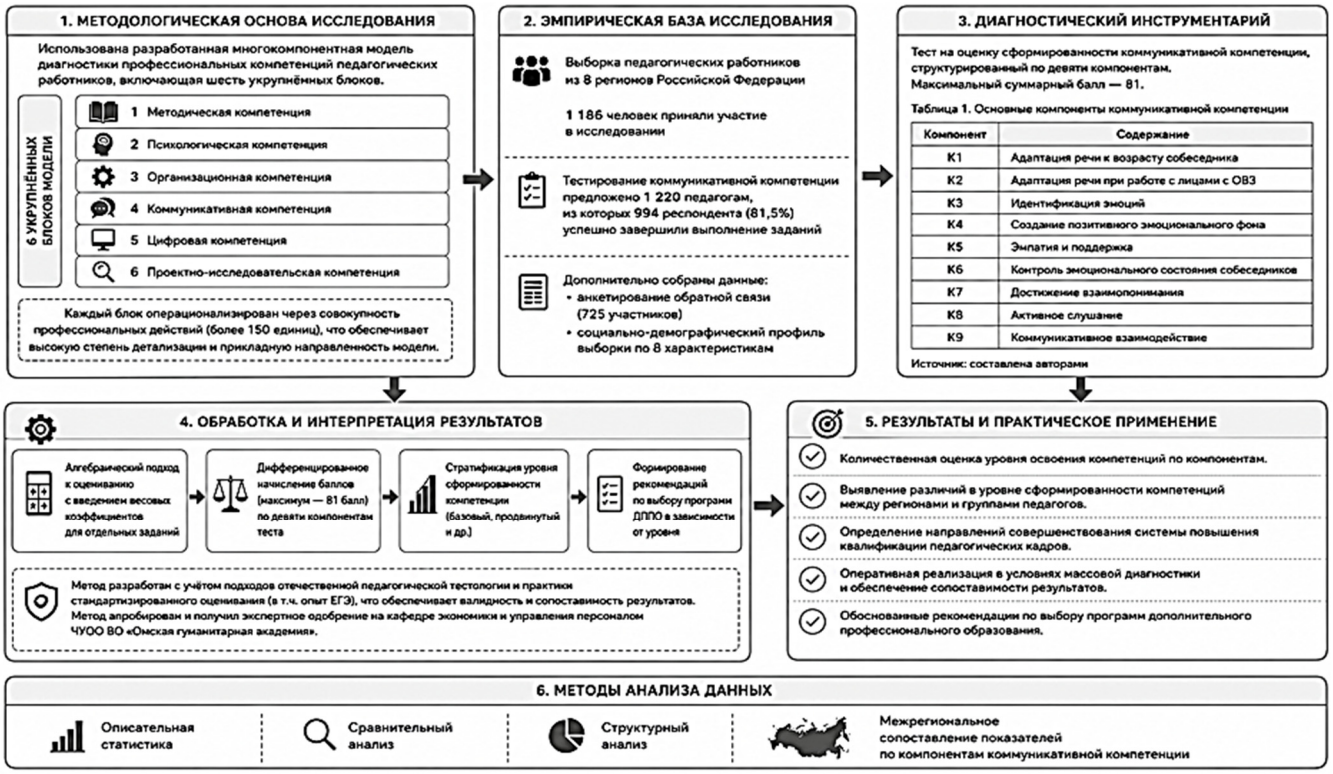


Рис. 1. Дизайн диагностики профессиональных компетенций педагогических работников
Источник: составлена авторами

Таблица 1
География исследования

Регион	Всего приглашено для участия в тестировании	Завершили тестирование	Доля завершения, %
Кировская область	318	292	91,8
Чувашская Республика	266	230	86,5
Чукотский АО	124	109	87,9
Республика Бурятия	93	64	68,8
Республика Дагестан	64	57	89,1
Еврейская АО	64	53	82,8
Волгоградская область	39	34	87,2
Прочие регионы*	11	8	72,7
Регион не указан	240	147	61,3
Итого:	**1 220**	**994**	**81,5**

*- к прочим регионам отнесены Забайкальский край (n=6 всего), Воронежская область (n=2), Вологодская область (n=1), Свердловская область (n=1), г. Москва (n=1)
Источник: составлена авторами

Таблица 2
Профессиональные категории участников

Должность	Количество участников
Учитель	551
Другое	74
Заместитель директора	56
Педагог дополнительного образования	29
Советник директора по воспитанию	26
Воспитатель	26
Педагог-организатор	21
Педагог-психолог	19
Директор	17
Социальный педагог	10

Источник: составлена авторами

Выборка равномерно охватывает как городских, так и сельских педагогов: город (более 100 тыс. чел.) — 38% участников; сельская местность — 28% участников; город (менее 100 тыс. чел.) — 23% участников; посёлок городского типа — 11% участников. Это принципиально важно: доступность системы для педагогов из малых и отдалённых населённых пунктов подтверждена практикой апробации.

Основная категория участников — учителя (551 человек), что соответствует целевой аудитории системы. Вместе с тем в выборке широко представлены и другие роли (таблица 2).

Многопрофильность выборки повышает ценность апробации: система тестировалась не только учителями-предметниками, но и руководящим составом, педагогами-психологами и специалистами дополнительного образования. Из 725 анкетируемых классное руководство осуществляли 456 человек (84 — в 10–11 классах; 141 — в 1–4 классах; 231 — в 5–9 классах), и только 269 человек не имели классного руководства.

Стаж педагогической работы участников распределён по всему диапазону — от начинающих специалистов (менее 1 года) до опытных работников системы образования с более чем 50-летним стажем. Распределение носит мультимодальный характер с заметными пиками в диапазонах 2–4 года, 20–21 год и 34–36 лет, что свидетельствует о том, что система апробировалась педагогами с принципиально разным профессиональным опытом. Это обеспечивает разносторонность оценок и надёжность выводов.

Выборка охватывает весь спектр учебных дисциплин. Наиболее представлены педагоги начальных классов (около 100 чел.), русского языка и литературы / родного языка (около 90 чел.), математики (около 80 чел.), иностранного языка (около 68 чел.) и психологии / коррекционной педагогики (около 65 чел.). Широко представлены также преподаватели истории, обществознания, биологии, информатики, физики, химии, физической культуры и ряда других дисциплин. Дополнительно отмечено значительное число педагогов системы дополнительного профессионального образования, работающих по нестандартным направлениям.

Подавляющее большинство участников (84%) имеют высшее образование. Примечательно, что 54% участников ранее не проходили повышение квалификации по тематике коммуникативной (или иной оцениваемой) компетенции, и лишь 46% имеют такой опыт. Этот факт

усиливает значимость диагностики: для большинства участников система стала первым структурированным инструментом оценки данного вида компетентности.

Уровень развития коммуникационной компетенции у педагогических работников. Средний балл по всему массиву составил 65,3 из 81 (медиана — 68 баллов). Для интерпретации результатов применялась четырёхуровневая шкала (таблица 3).

Таблица 3
Шкала уровней развития коммуникационной компетенции

Уровень	Описание	Диапазон баллов	Доля / Количество участников
Уровень 1	Проявлена на базовом уровне	77 и более	0,6 % (6 чел.)
Уровень 2	Проявлена на начальном этапе	57–76	89,6% (891 чел.)
Уровень 3	Формируется	45–56	4,3% (43 чел.)
Уровень 4	Не проявлена	0–44	5,4% (54 чел.)

Источник: составлена авторами

Абсолютное большинство участников (89,6%) продемонстрировали уровень 2: компетенция присутствует, но ещё не является устойчивой и воспроизводимой в различных профессиональных ситуациях. Это системный результат, воспроизводящийся стабильно во всех регионах.

Результаты по отдельным компонентам выявили устойчивый профиль с чёткой дифференциацией:

Сильные стороны педагогов: К8 «Активное слушание» — средний балл 8,65 (из 9). К7 «Достижение взаимопонимания» — средний балл 8,19. К1 «Адаптация речи к возрасту» — средний балл 8,04. Эти навыки органично встроены в повседневную педагогическую практику и формируются в ходе профессионального опыта.

Зоны, требующие развития: К9 «Коммуникативное взаимодействие» — средний балл 6,81, наибольший разброс ($\sigma = 1,77$). К6 «Контроль эмоционального состояния» — средний балл 6,85, высокий разброс ($\sigma = 1,63$). К2 «Адаптация речи при работе с ОВЗ» [2] — средний балл 6,94, высокий разброс ($\sigma = 1,67$). Высокое стандартное отклонение по трём наиболее уязвимым компонентам указывает на значительную неоднородность педагогических кадров в этих зонах: часть педагогов владеет этими навыками хорошо, другие — испытывают серьёзные затруднения.

По совокупности показателей регионы распределились следующим образом:

Лидеры — Кировская область (средний балл 66,81; 93,8% на уровне 2 и выше) и Чувашская Республика (66,01; 91,3%). Именно эти регионы обеспечили наибольшие по объёму выборки, что гарантирует надёжность оценок.

Средний уровень — Чукотский АО, Республика Бурятия, Республика Дагестан, Еврейская АО, Волгоградская область: средние баллы в диапазоне 64,5–64,9, доля уровней 1–2 — от 88 до 90%.

Республика Дагестан выделяется наименьшим разбросом результатов ($\sigma = 5,91$) — педагоги этого региона демонстрируют наиболее однородный уровень подготовки. Чувашская Республика, напротив, характеризуется наибольшей неоднородностью ($\sigma = 12,80$), что открывает возможности для адресной дифференцированной работы.

Оценка системы анкетирования педагогами. После завершения диагностики 725 участников заполнили анкету обратной связи. Общая тональность отзывов — преимущественно положительная.

При первом знакомстве цели и задачи системы были понятны для 86% участников (29% — «абсолютно понятны», 57% — «в целом понятны»), и лишь 2% оценили их как совсем непонятные. Пригодность для профессии оценили высоко: 80% поставили 4 или 5 баллов из 5 (соответственно 41% и 39%). Общий пользовательский опыт охарактеризовали как положительный 77% участников (21% — «очень положительный», 56% — «скорее положительный»), и лишь 3% — отрицательно. Навигация вызвала больше нареканий: 45% отметили «в целом удобно, но были небольшие сложности», 37% — «очень удобно, всё интуитивно понятно», и 13% испытывали трудности. Структуру системы поняли 79% участников. Читаемость текста оценили высоко: 87% отметили «хорошо» (45%) или «отлично» (42%). Кнопки и элементы управления были полностью понятны 55% участников, у 38% — «в основном да, но некоторые элементы вызывали вопросы.

Скорость работы системы удовлетворяла большинство: 51% оценили её как «очень высокую», 34% — «приемлемую». Технические сбои зафиксировали 33% участников (30% — незначительные единичные, 3% — критические), а 67% работали без каких-либо технических проблем. Доступность с различных устройств подтвердили 42% участников; 30% отметили неудобство мобильного интерфейса. Формулировки заданий признали чёткими 87% (59% — «в основном чёткие», 28% — «очень чёткие»). Соответствие содержания заявленной компетенции подтвердили 89% участников (49% — «в основном соответствуют», 40% — «полностью соответствуют»). Спектр типов заданий признали оптимальным 60% участников.

Вместе с тем обратная связь по результатам диагностики оценена неоднозначно: лишь 48% считают её подробной и полезной, 31% указывают, что она слишком общая, а 17% — что представлена фактически только баллом без интерпретации. Групповая аналитика пока доступна лишь частично: 51% участников не нашли эту функцию или посчитали инструменты анализа недостаточными. 69% участников ответили положительно на вопрос «Порекомендовали бы Вы систему коллегам?» (48% — «скорее да», 21% — «определённо да»), 5% — отрицательно, 26% — нейтрально. Это убедительный показатель профессионального признания системы.

Выводы. Апробация подтвердила работоспособность и востребованность системы диагностики. Полученные данные позволяют сделать ряд значимых выводов.

Коммуникативная компетенция педагогов требует системного развития. Подавляющее большинство (89,6%) находится на начальном этапе — компетенция присутствует, но не стала устойчивой нормой профессионального поведения. Ни один педагог не достиг максимального балла (81), а лишь 6 человек из 994 преодолели порог «базового уровня».

Приоритетные направления для развития чётко обозначены. Три компонента — коммуникативное взаимодействие в нестандартных ситуациях (К9), управление эмоциями собеседников (К6) и работа с педагогами в инклюзивной среде (К2) — стабильно демонстрируют наиболее низкие значения во всех регионах. Именно эти зоны должны стать приоритетом программ повышения квалификации.

Региональная картина однородна, но специфика присутствует. Несмотря на схожий профиль результатов, регионы различаются степенью неоднородности педагогических кадров, что открывает возможность для разработки дифференцированных региональных программ поддержки.

Система получила признание профессионального сообщества. 69% педагогов готовы рекомендовать систему коллегам и видят в ней реальный инструмент для профессионального самоанализа. Для большинства участников это был первый опыт структурированной оценки коммуникативной компетентности.

Необходимое условие масштабирования – техническая доработка. Вопросы навигации, интерпретации результатов и мобильной версии должны быть решены до расширения аудитории: они напрямую влияют на уровень завершаемости тестирования и пользовательский опыт.

Литература

1. Аванесов В. С. Научные основы тестового контроля знаний. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. — 135 с.

2. Алехина С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. — 2016. — Т. 21, № 1. — С. 136–145.

3. Болотов В. А. Системы оценки качества образования. — М.: Университетская книга, 2007. — 192 с.

4. Звонников В. И., Челышкова М. Б. Современные средства оценивания результатов обучения. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 224 с.

5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.

6. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. — М.: Просвещение, 1987. — 190 с.

7. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. — М.: Знание, 1979. — 48 с.

8. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н.

9. Уваров А. Ю. Цифровая трансформация образования. — М.: Изд. дом ВШЭ, 2019. — 160 с.

Assessment of Teachers' Communicative Competence

Chernyshov S.V., Zvonnikov V.I., Ershov A.G., Sagalaeva I.Yu.

Moscow Pedagogical State University, Union of Participants in Educational Relations (Obrsouz)

This article addresses the pressing issue of the objective assessment and diagnosis of teachers' communicative competence as one of the key factors of their professional success. The authors substantiate the transition from abstract notions of communication to specific, diagnostically verifiable indicators. The paper provides a detailed description of an innovative assessment model developed at the Competence Assessment Center of the SONO "Obrsouz," which includes a digital diagnostic toolkit and a hierarchical codifier of professional actions. The structure of the codifier encompasses three functional blocks: communication management, harmonization of interaction, and organization of public speaking. Particular attention is paid to the research methodology based on the authors' original method of algebraic stratification, which makes it possible not only to differentiate levels of competence development but also to identify specific professional deficits among teachers. The empirical basis of the study consists of the results of a large-scale pilot implementation involving 1,186 teachers from eight regions of the Russian Federation. The analysis revealed that the overwhelming majority of participants (89.6%) are at the initial stage of competence development, confirming the need for systematic efforts aimed at its improvement. The article identifies teachers' strengths (active listening and achieving mutual understanding) as well as risk areas requiring targeted support (emotion regulation and communication in inclusive educational settings). The practical significance of the study lies in the possibility of using the obtained data to design individualized trajectories of continuing professional education and to develop regional roadmaps for the professional development of teaching staff.

Keywords: teachers' communicative competence; assessment of professional competencies; codifier of pedagogical actions; professional deficits; algebraic stratification; continuing professional education; digital diagnostic system; individualized development trajectory.

References

1. Avanesov V. S. Scientific Foundations of Test Control of Knowledge. Moscow: Research Center for Problems of Quality of Training of Specialists, 1994. 135 p.
2. Alekhina S. V. Inclusive Education: From Policy to Practice // Psychological Science and Education. 2016. Vol. 21, No. 1. pp. 136–145.
3. Bolotov V. A. Systems for Assessing the Quality of Education. Moscow: University Book, 2007. 192 p.
4. Zvonnikov V. I., Chelyshkova M. B. Modern Means of Assessing Learning Outcomes. Moscow: Publishing Center "Academy", 2007. 224 p.
5. Zimnyaya I. A. Key Competencies - a New Paradigm of Educational Outcomes // Higher Education Today. - 2003. - No. 5. - Pp. 34–42.
6. Kan-Kalik V. A. To the Teacher on Pedagogical Communication. - Moscow: Prosveshchenie, 1987. - 190 p.
7. Leontyev A. A. Pedagogical Communication. - Moscow: Znanie, 1979. - 48 p.
8. On Approval of the Professional Standard "Teacher (Pedagogical Activity in Preschool, Primary, Basic, and Secondary General Education) (Educator, Teacher)": Order of the Ministry of Labor of Russia dated October 18, 2013, No. 544n.
9. Uvarov A. Yu. Digital Transformation of Education. — Moscow: HSE Publishing House, 2019. — 160 p.

Современные вызовы профессиональной переподготовки кадров в сфере физической культуры и спорта

Землинский Эдуард Валерьевич
Магистрант, Российский университет спорта «ГЦОЛИФК»,
eduardzemlinskii@yandex.ru

В статье рассматриваются современные вызовы профессиональной переподготовки кадров в сфере физической культуры и спорта в условиях цифровизации экономики, смены образовательной парадигмы и геополитических изменений. Актуальность исследования обусловлена необходимостью приведения содержания дополнительных профессиональных программ в соответствие с динамично меняющимися профессиональными стандартами и запросами работодателей. На основе анализа эмпирических данных, представленных в отечественных научных исследованиях, выявлены и систематизированы ключевые группы вызовов: нормативно-правовые (несоответствие программ актуальным профессиональным стандартам), технологические (цифровой разрыв и дефицит преподавателей-практиков), содержательные (расхождение академических знаний с запросами рынка труда) и организационно-психологические (высокая нагрузка и недостаточная мотивация слушателей). Установлена значительная региональная неравномерность в распределении программ профессиональной переподготовки и существенный разброс стоимости образовательных услуг. Обоснована необходимость перехода к гибкой кластерной модели переподготовки, интегрирующей проектное обучение, модульный принцип и гибридные форматы взаимодействия.

Ключевые слова: профессиональная переподготовка, физическая культура и спорт, дополнительное профессиональное образование, кадровое обеспечение, цифровые компетенции, рынок труда.

Введение.

Актуальность исследования обусловлена кардинальными трансформациями, происходящими в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) в условиях цифровизации экономики, смены образовательной парадигмы и геополитических вызовов последних лет. Как отмечают О.М. Чусовитина и О.Р. Кривошеева, «дополнительное профессиональное образование трактуется как образование, направленное на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» [9, с. 140].

Вопросы развития кадрового потенциала отражены в Концепции подготовки спортивного резерва в Российской Федерации до 2025 года, в которой одним из запланированных мероприятий была разработка Методических рекомендаций по совершенствованию системы дополнительного профессионального образования тренеров [9, с. 140]. В Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года подчеркивается, что «достижение целевого показателя «доля граждан, систематически занимающихся физической культурой и спортом…» возможно только в условиях роста количества тренеров и иных специалистов, повышения их квалификации и производительности труда» [9, с. 140].

Как установлено П.С. Борисовым, Р.С. Жуковым и О.В. Печериной, «спортивное образование следует рассматривать не только как элемент подготовки кадров для сферы физической культуры и спорта, но и как значимый механизм формирования человеческого капитала, влияющий на здоровье, дисциплину, профессиональные компетенции, социальную мобильность и качество трудового потенциала» [2, с. 83].

А.Е. Терентьев, К.К. Пшеницын и С.В. Томилова отмечают, что «профессиональная подготовка спортивных менеджеров в рамках специальности "Физическая культура и спорт" была открыта в начале 1990-х годов. Она включала сочетание гуманитарных, естественных, управленческих, экономических и спортивных дисциплин. Открытие этой специализации – результат перехода экономики страны к рыночным отношениям» [8, с. 19].

Целью настоящего исследования является выявление и систематизация современных вызовов профессиональной переподготовки кадров в сфере физической культуры и спорта на основе анализа актуальных научных данных и эмпирических исследований, представленных в отечественной и зарубежной литературе. Как отмечают Р.Т. Бурганов и Т.М. Трегубова, «институционально-содержательная трансформация российского высшего образования после выхода из единой образовательной зоны "Болонского процесса" и в соответствии с национальными интересами и академическими традициями, обновленные требования и подходы к профессиональной подготовке специалистов для сферы физической культуры и спорта весьма зримо повышают роль и значимость качественной подготовки кадрового потенциала в этой области» [4, с. 143].

Научная гипотеза.

В ходе теоретического анализа проблемы, представленного в научной литературе, может быть выдвинута следующая гипотеза: эффективность профессиональной переподготовки кадров в сфере физической культуры и спорта находится в прямой корреляционной зависимости от степени интеграции гибридных образовательных технологий и оперативного обновления содержания программ в соответствии с запросами работодателей.

Как показывают исследования К.И. Браткова, Д.Г. Степыко, И.А. Колпаковой и С.Н. Могилинец, «существуют значительные различия между требованиями к профессиональной деятельности руководителей государственных, общественных и частных физкультурно-спортивных организаций (42 % считали различия очень значительными, 37,5 % — значительными)» [3, с. 454]. Это подтверждает необходимость дифференцированного подхода к подготовке специалистов в зависимости от типа организации.

Авторы также установили, что «профессиональный стандарт «Руководитель организации (подразделения организации), осуществляющей деятельность в области физической культуры и спорта», и ФГОС 3++ на данный момент не учитывают возможность подготовки управленческих кадров по иным направлениям, кроме физкультурно-спортивного» [3, с. 454].

Материалы и методы исследования.

В качестве теоретической основы исследования использованы методы анализа и систематизации научно-методической литературы по проблеме профессиональной переподготовки в сфере физической культуры и спорта, а также методы сравнительного анализа эмпирических данных, представленных в рецензируемых научных изданиях.

В работе М.Ю. Щенниковой, С.А. Воробьева и А.Н. Щенникова использовались «теоретические методы исследования, сравнительный анализ методик, аналитических отчетов и информационных систем, представляющих данные мониторинга занятости в различных отраслях экономики и социальной сфер, выявление количественных и качественных характеристик исследованных объектов, их упорядочение и оценка» [11, с. 328].

Исследование Бурганова и Трегубовой включало комплекс подходов, «включающий системный, аксиологический и компаративный подходы», а также теоретические методы: «системный и компаративный анализ, обобщение; из эмпирических методов — «включенное» наблюдение, беседы, анкетирование и интервьюирование» [4, с. 143].

Как отмечают авторы, «в исследовании принимали участие бакалавры 3-4-го курсов и магистранты 1-2-го курсов направления подготовки «44.04.01 – Педагогическое образование», а также преподаватели кафедры педагогики и психологии в сфере физической культуры и спорта Поволжского ГУФКСиТ» [4, с. 143].

А.Е. Терентьев, К.К. Пшеницын и С.В. Томилова в своем исследовании провели «анализ отчетов высших учебных заведений о результатах самообследования за 2023 г.» и «анализ образовательных программ спортивных вузов, связанных с подготовкой спортивных менеджеров и специалистов по управлению» [8, с. 19].

Результаты исследований.

В результате анализа эмпирических данных, представленных в научных исследованиях, были выявлены и систематизированы ключевые вызовы, с которыми сталкивается система профессиональной переподготовки кадров в сфере физической культуры и спорта.

Первая группа вызовов связана с нормативно-правовым регулированием. Как отмечает Л.Н. Домрачева, «стратегические приоритеты развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года будут направлены на формирование современного гибкого механизма кадрового обеспечения развития России с целью преодоления следующих вызовов: нехватка квалифицированных специалистов для работы с современными технологиями, появление новых профессий; подтверждение кадрами квалификаций, полученных неформальным путем; увеличение спроса на цифровые компетенции работников и другие» [5, с. 160].

Исследование Терентьева, Пшеницына и Томиловой показывает, что «современное количественное состояние системы подготовки спортивных менеджеров в России на сегодняшний день представлено 14 образовательными организациями высшего образования, находящимися в ведении Министерства спорта Российской Федерации, в том числе: семью университетами, шестью академиями и одним институтом. Также 11 профессиональных образовательных организаций на сегодняшний день находятся в ведении Министерства спорта Российской Федерации» [8, с. 19].

Авторы также выявили, что «наибольший выбор программ подготовки в сфере спортивного менеджмента и управления реализуется в ГЦОЛИФК. В этом вузе представлены программы как бакалавриата, так и магистратуры по направлениям: «Менеджмент в спортивной индустрии», «Государственная молодежная политика в сфере физической культуры и спорта», «Спортивный менеджмент», «Ивент-менеджмент», «Спортивная дипломатия» и другие» [8, с. 19].

Терентьев, Пшеницын и Томилова также установили, что «ГЦОЛИФК демонстрирует лидерство в подготовке специалистов по направлениям, связанным с международной деятельностью в спорте и организацией спортивных мероприятий» [8, с. 22]. «Университет им. П.Ф. Лесгафта сосредоточен на программах, связанных с государственным управлением, спортивной журналистикой и медиакоммуникациями» [8, с. 22].

Вторая группа вызовов — региональная неравномерность в подготовке кадров. М.Ю. Щенникова, Ю.Ю. Вишнякова, Т.М. Овсюк и А.Н. Щенников провели масштабное исследование, в котором «в опросе приняли участие представители организаций сферы физической культуры и спорта. В опросе приняли участие 685 организаций из 59 субъектов Российской Федерации» [10, с. 119]. Авторы установили, что «доля организаций дополнительного образования от общего числа организаций-участниц опроса составила 60%» [10, с. 119].

Исследование показало, что «наиболее высокий уровень дополнительной потребности, как текущей, так и перспективной, в сотрудниках организаций дополнительного образования выявлена в таких квалификациях как: «тренер, тренер-преподаватель по виду спорта» [10, с. 119].

Третья группа вызовов связана с требованиями работодателей к уровню образования специалистов. В ходе опроса было установлено, что работодатели хотели бы видеть в своем штате: «тренера, тренера-преподавателя по виду спорта» с высшим профильным образованием в области ФКиС — 46,5% опрошенных; со средним профильным профессиональным образованием в области ФКиС — 26%»; «инструктора-методиста» с высшим профильным образованием в области ФКиС — 15,5%; со средним профильным профессиональным образованием в области ФК и С — 14,1%; с иным профессиональным образованием — 14,2%»; «инструктора по спорту» с высшим профильным образованием в области ФКиС — 9,5%; со средним профильным профессиональным образованием в области ФК и С — 21 %» [10, с. 122].

Отдельно отмечена должность «тренер-преподаватель по адаптивной физической культуре и адаптивному спорту», где «респонденты рассматривают возможность наличие у сотрудника иного профессионального образования в 16,2%» [10, с. 122].

Четвертая группа вызовов — образовательные программы и компетенции выпускников. А.Г. Беляев, Т.С. Беляева и М.О. Шмахтенкова отмечают, что «высокий уровень конкуренции на рынке труда в сфере физической культуры и спорта, сложившийся ввиду стремления соответствовать запросам потребителя за счет использования кадрового ресурса, – основная причина рассмотрения возможности интеграции демонстрационных экзаменов в систему оценки качества подготовки выпускаемых из вуза профильных специалистов» [1, с. 11].

По данным авторов, «конкурс на вакансии, связанные с физической культурой и спортом (тренер, тренер-преподаватель, учитель физической культуры и т. д.), составляет в среднем 8–10 человек на вакантное место» [1, с. 12].

В результате анализа профессиональных конкурсов и опроса работодателей авторами «был составлен профиль востребованного на рынке труда в сфере преподавания физической культуры оказания физкультурно-образовательных и спортивных услуг: педагог физической культуры, инструктор по физической культуре, учитель физической культуры, тренер по виду спорта и другие» [1, с. 14]. При этом «наиболее востребованными оказались компетенции, которые позволяют специалисту качественно проводить практическую работу (в данном случае – занятия), работать с документами, индивидуализировать процесс обучения и тренировок в соответствии с конкретными ситуационными задачами, вести аналитическую работу и планирование собственной деятельности» [1, с. 14].

Пятая группа вызовов — цифровые компетенции. С.С. Кассе и Е.Г. Костенко отмечают, что «развитие системы физической культуры и спорта в Российской Федерации сопровождается изменением требований к профессиональной подготовке специалистов, способных эффективно работать в условиях цифровизации, социальной трансформации и роста общественной значимости спорта» [6, с. 1].

Как показывают исследования М.Ю. Щенниковой и соавторов, «мониторинг региональной расположенности образовательных организаций иной ведомственности, осуществляющих профессиональную переподготовку в области физической культуры и спорта, показал, что общее число реализуемых ПП в ООВО в области ФКиС составляет 97 программ» [12, с. 246]. При этом авторы отмечают значительную реги-

ональную неравномерность: «абсолютным лидером является Центральный ФО (29 программ в 12 организациях). В то же время такие округа, как ДФО и Уральский ФО, демонстрируют наименьшее предложение (7 и 5 программ соответственно). При этом в ДФО все программы предоставляет единственная организация, что указывает на отсутствие конкуренции и ограниченный выбор для потребителей в этом регионе» [12, с. 246].

Основная часть.

В основной части статьи представлен углубленный анализ каждого из выявленных вызовов с привлечением дополнительных эмпирических данных.

Кадровый потенциал системы ДПО. Как отмечают М.Ю. Щенникова, Ю.Ю. Вишнякова, Т.М. Овсюк и А.Н. Щенников, «в 2023 г. в 59 регионах РФ была проведена оценка дополнительной потребности в тренерско-преподавательском составе» [10, с. 119]. В ходе исследования были определены тенденции в области дополнительной кадровой потребности в среднесрочном периоде. «Наиболее востребованными квалификациями специалистов являются «тренер-преподаватель», «инструктор по спорту», «инструктор-методист», «тренер-преподаватель по адаптивной физической культуре и адаптивному спорту», которые являются самыми массовыми в физической культуре и спорте» [10, с. 122].

Ценовая политика и доступность образования. А.Е. Терентьев, К.К. Пшеницын и С.В. Томилова провели анализ стоимости образовательных услуг и установили, что «стоимость обучения по одним и тем же программам в различных вузах отличается значительно. Так, например, по направлению 49.03.01 «Физическая культура» (бакалавриат): в Университете им. П.Ф. Лесгафта стоимость составляет 260 585 руб. за первый год, в ГУФКСиТ – 196 400 руб., а в КГУФКСТ – 182 700 руб. На направлении 38.03.02 «Менеджмент» (бакалавриат): в ГЦОЛИФК стоимость обучения составляет 250 000 руб. в год (1 000 000 руб. за 4 года), в П.Ф. Лесгафта – 210 500 руб. за год, в КГУФКСТ – 126 000 руб. На направлении 49.04.01 «Физическая культура» (магистратура): в ГЦОЛИФК стоимость обучения составила 696 000 руб., в Лесгафта – 279 048 руб. за год, в ГУФКСиТ – 208 400 руб., в КГУФКСТ – 193 240 руб. Таким образом, различия в стоимости образования могут быть весьма существенными между вузами, даже для одних и тех же программ» [8, с. 21-22].

М.Ю. Щенникова, Ю.Ю. Вишнякова и Т.М. Овсюк также провели анализ стоимости образовательных услуг и выявили, что «анализ рыночной стоимости программ профессиональной переподготовки в вузах, подведомственных Минспорту России, в 2024 году показал значительный разброс в стоимости обучения по программам профессиональной переподготовки в области ФКиС: наиболее доступный вуз — Иркутский филиал РУС ГЦОЛИФК со стоимостью 10 000 руб., далее — СибГУФК (19 000 руб.) и СГУС (25 000 руб.). ООВО с максимальными значениями стоимости программ ПП распределились следующим образом: НГУ им. П.Ф. Лесгафта (123 000 руб.) и УралГУФК (130 000 руб.). МГАФК также выделяется стабильно высокой ценой в 98 000 руб.» [12, с. 247].

Мониторинг и прогнозирование кадровой потребности. Как отмечают М.Ю. Щенникова, С.А. Воробьев и А.Н. Щенников, «для обеспечения сопоставимости и достоверности информации при проведении мониторинга востребованности специалистов необходимо диверсифицировать источники данных, определив основные данные федеральной статистической отчетности и результаты социологических опросов представителей органов власти, работодателей, общественных организаций и специалистов» [11, с. 333].

Эволюция форм ДПО. О.М. Чусовитина и О.Р. Кривошеева представили анализ этапов развития ДПО, установив, что «в первом периоде (рубеж XIX–XX вв.) формировались предпосылки и отдельные элементы будущей системы ДО, опора на образование и самообразование обучающихся в течение всей жизни – ведущий принцип «внешкольного образования взрослых» и «повышения квалификации специалистов» [9, с. 141]. Во втором периоде (1917–1940-е гг.) «принцип сближения теоретического обучения и производственной практики с жизнью» [9, с. 141]. В третьем периоде (1941–1960 гг.) «доминирование организации повышения квалификации и переподготовки высококвалифицированных кадров без отрыва от производства» [9, с. 141].

Обсуждение.

Полученные результаты свидетельствуют о комплексном характере вызовов, стоящих перед системой профессиональной переподготовки кадров в сфере физической культуры и спорта.

Как отмечает Л.Н. Домрачева, «модульный принцип обучения является одним из инструментов мобильного реагирования на запросы рынка труда. На базе одной квалификации по образованию по модульному принципу могут выстраиваться несколько профессиональных квалификаций» [5, с. 162].

С.С. Кассе и Е.Г. Костенко подчеркивают, что «компетентностный подход рассматривается как методологическая основа образовательного процесса в спортивных вузах» [6, с. 2]. «Практико-ориентированное обучение занимает центральное место в системе спортивного образования. Участие обучающихся в учебно-тренировочной, организационной и проектной деятельности способствует формированию профессиональной идентичности, трудовой дисциплины и ценностного отношения к профессии» [6, с. 3].

М.Ю. Щенникова, Ю.Ю. Вишнякова и Т.М. Овсюк в своем исследовании приходят к выводу, что «мониторинг рынка дополнительных образовательных услуг в области физической культуры и спорта определил особенности и выявил двойную проблематику: географическую недоступность и ценовую нестабильность на всем рынке, что в свою очередь приводит к системным барьерам для реализации непрерывного тренерско-педагогического образования и образования специалистов отрасли ФКиС» [12, с. 249].

Р.Т. Бурганов и Т.М. Трегубова отмечают, что «активизация вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность в области физической культуры и спорта, развитие у них творческого мышления и исследовательских компетенций, интеграция образовательного, тренировочного и исследовательского процесса – не только важнейшие задачи, стоящие перед университетами спортивного профиля, но и актуальный социальный заказ современного российского общества» [4, с. 151].

А.Е. Терентьев, К.К. Пшеницын и С.В. Томилова в заключении своего исследования отмечают, что «подготовка кадров по спортивным направлениям в целом, и спортивному менеджменту в частности, осуществляется в различных вузах России, включая такие ведущие профильные университеты, как ГЦОЛИФК, Университет им. П.Ф. Лесгафта, УралГУФК, ГУФКСиТ и КГУФКСТ, а также непрофильные по спортивной направленности, университеты, такие как УрФУ. Интерес к специальностям в сфере физической культуры и спорта формируется под влиянием ряда факторов, таких как, высокая востребованность специалистов на современном рынке труда, проведение мегаспортивных мероприятий, активное развитие спортивной индустрии, а также наличие широких возможностей для профессионального роста и карьерных достижений» [8, с. 23].

Заключение.

Проведенный анализ эмпирических исследований позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, система профессиональной переподготовки кадров в сфере физической культуры и спорта сталкивается с нормативно-правовыми вызовами, связанными с несоответствием содержания программ актуальным профессиональным стандартам и потребностям рынка труда. Как установлено К.И. Братковым и соавторами, существуют значительные различия между требованиями к руководителям государственных, общественных и частных организаций [3, с. 454].

Во-вторых, выявлена значительная региональная неравномерность в распределении программ профессиональной переподготовки, что создает географические барьеры для специалистов из разных регионов России [12, с. 246].

В-третьих, работодатели демонстрируют заинтересованность в специалистах с высшим профильным образованием (46,5% для тренеров-преподавателей), что требует пересмотра содержания программ переподготовки в сторону углубления профессиональных компетенций [10, с. 122].

В-четвертых, наблюдается значительный разброс стоимости образовательных услуг — от 10 000 до 130 000 рублей, что создает ценовые барьеры для получения качественного образования [12, с. 247].

Как отмечает Е.Г. Костенко, «цифровая трансформация предусматривает целостное совершенствование системы подготовки профессиональных кадров, владеющих современными цифровыми технологиями. Комплексная модернизация сферы образования будет способствовать качественному преобразованию педагогического инструментария для подготовки преподавателей по физической культуре» [7, с. 53].

Перспективными направлениями дальнейших исследований являются разработка модульных программ переподготовки [5, с. 162], внедрение гибридных форм обучения [9, с. 141], а также совершенствование системы мониторинга кадровой потребности [11, с. 333].

Литература

1. Беляев, А. Г. К вопросу о рассмотрении альтернативных форм государственной итоговой аттестации в вузе / А. Г. Беляев, Т. С. Беляева, М. О. Шмахтенкова // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2024. – № 2. – С. 10–16. – DOI 10.24412/2305-8404-2024-2-10-16. – EDN ZLSESF.
2. Борисов, П. С. Экономическая оценка влияния спортивного образования на формирование человеческого капитала и развитие спортивной индустрии / П. С. Борисов, Р. С. Жуков, О. В. Печерина // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2026. – Т. 6, № 3. – С. 83–89. – DOI 10.36871/ek.up.p.r.2026.03.06.010. – EDN VQDTEA.
3. Братков, К. И. Формирование профессиональных компетенций руководителей физкультурно-спортивных организаций с учетом требований рынка труда / К. И. Братков, Д. Г. Степыко, И. А. Колпакова, С. Н. Могилинец // Бизнес. Образование. Право. – 2021. – № 4 (57). – С. 452–459. – DOI 10.25683/VOLBI.2021.57.477. – EDN TKWZA.
4. Бурганов, Р. Т. Перспективные тренды научно-исследовательской деятельности будущих учителей физической культуры в вузе спортивного профиля / Р. Т. Бурганов, Т. М. Трегубова // Наука и спорт: современные тенденции. – 2024. – Т. 12, № 2. – С. 143–152. – DOI 10.36028/2308-8826-2024-12-2-143-152. – EDN GBCMVT.
5. Домрачева, Л. Н. Модульная технология обучения как инструмент реагирования на запросы рынка труда / Л. Н. Домрачева // VIII Махмутовские чтения. Интеграция региональной системы профессионального образования в европейское пространство: сборник научных статей Международной научно-практической конференции. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2021. – С. 160–162. – EDN HAOOOT.
6. Кассе, С. С. Современные подходы к образованию и воспитанию в системе физической культуры и спорта / С. С. Кассе // Актуальные вопросы современной науки и образования : материалы XIII Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2026. – С. 459–461. – EDN DETEFM.
7. Костенко, Е. Г. Современные вызовы образования средствами цифровых технологий / Е. Г. Костенко // Современные вызовы образования и психология формирования личности. – Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2024. – С. 48–57. – DOI 10.31483/r-113091. – EDN OBQTMN.
8. Терентьев, А. Е. Современные направления подготовки управленческих кадров для сферы физической культуры и спорта в системе высшего образования в России / А. Е. Терентьев, К. К. Пшеницын, С. В. Томилова // Актуальные вопросы спортивной психологии и педагогики. – 2024. – Т. 4, № 3. – С. 18–26. – DOI 10.15826/spp.2024.3.110. – EDN NGGGTG.
9. Чусовитина, О. М. Эволюция форм и содержания дополнительного профессионального образования в сфере физической культуры и спорта / О. М. Чусовитина, О. Р. Кривошеева // Развитие производительных сил Кузбасса: история, современный опыт, стратегия будущего : международная научно-практическая конференция : в 4 т. – Москва: Российская академия наук, 2024. – С. 280–284. – EDN OFDOEY.
10. Щенникова, М. Ю. Кадровая ориентированность регионов на квалификации специалистов физической культуры и спорта / М. Ю. Щенникова, Ю. Ю. Вишнякова, Т. М. Овсюк, А. Н. Щенников // Инновационные технологии в спорте и физическом воспитании подрастающего поколения : сборник статей по материалам I международной (XIV с международным участием) научно-практической конференции. – Москва : Медиагруппа «ХАСК», 2024. – С. 119–123. – EDN FVDMWF.
11. Щенникова, М. Ю. Методики мониторинга и прогнозирования кадровой потребности и представления информации об исследованиях: выбор оптимального подхода для сферы физической культуры и спорта / М. Ю. Щенникова, С. А. Воробьев, А. Н. Щенников // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 8 (186). – С. 328–334. – DOI 10.34835/issn.2308-1961.2020.8.p328-334. – EDN RGCFIJ.
12. Щенникова, М. Ю. Спрос, предложения и конкуренция на рынке дополнительных образовательных услуг в сфере физической культуры и спорта: профессиональная переподготовка / М. Ю. Щенникова, Ю. Ю. Вишнякова, Т. М. Овсюк // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2025. – № 11 (249). – С. 243–248. – DOI 10.5930/1994-4683-2025-11-243-248. – EDN BYSPTF.

Modern challenges of professional retraining in the field of physical culture and sports

Zemlinsky E.V.

Russian University Sport (SCOLIPE)

The article examines the current challenges of professional retraining in the field of physical education and sports in the context of the digitalization of the economy, the changing educational paradigm and geopolitical changes. The relevance of the research is determined by the need to bring the content of additional professional programs in line with dynamically changing professional standards and the demands of employers. Based on the analysis of empirical data presented in domestic scientific research, key groups of challenges have been identified and systematized: regulatory (non-compliance of programs with current professional standards), technological (digital divide and shortage of teachers), substantive (discrepancy of academic knowledge with the demands of the labor market) and organizational and psychological (high workload and insufficient motivation of listeners). There is a significant regional unevenness in the distribution of professional retraining programs and a significant variation in the cost of educational services. The necessity of transition to a flexible cluster model of retraining integrating project-based learning, modular principle and hybrid interaction formats is substantiated.

Keywords**:** professional retraining, physical education and sports, additional professional education, human resources, digital competencies, labor market.

References

1. Belyaev, A. G. On the Issue of Considering Alternative Forms of State Final Certification in a University / A. G. Belyaev, T. S. Belyaeva, M. O. Shmakhtenkova // Bulletin of Tula State University. Physical Education. Sport. - 2024. - No. 2. - Pp. 10-16. - DOI 10.24412/2305-8404-2024-2-10-16. - EDN ZLSESF.
2. Borisov, P. S. Economic Assessment of the Impact of Sports Education on the Formation of Human Capital and the Development of the Sports Industry / P. S. Borisov, R. S. Zhukov, O. V. Pecherina // Economy and Management: Problems, Solutions. - 2026. - Vol. 6, No. 3. - Pp. 83-89. – DOI 10.36871/ek.up.p.r.2026.03.06.010. – EDN VQDTEA.
3. Bratkov, K. I. Formation of professional competencies of heads of physical education and sports organizations taking into account the requirements of the labor market / K. I. Bratkov, D. G. Stepyko, I. A. Kolpakova, S. N. Mogilinets // Business. Education. Law. - 2021. - No. 4 (57). - P. 452-459. - DOI 10.25683/VOLBI.2021.57.477. - EDN TKWZA.
4. Burganov, R. T. Promising trends in the research activities of future physical education teachers at a sports university / R. T. Burganov, T. M. Tregubova // Science and Sport: Modern Trends. – 2024. – Vol. 12, No. 2. – Pp. 143–152. – DOI 10.36028/2308-8826-2024-12-2-143-152. – EDN GBCMVT.
5. Domracheva, L. N. Modular training technology as a tool for responding to labor market demands / L. N. Domracheva // VIII Makhmutov Readings. Integration of the regional system of vocational education into the European space: collection of scientific articles from the International scientific and practical conference. – Kazan: Kazan (Volga Region) Federal University, 2021. – Pp. 160–162. – EDN HAOOOT.
6. Kasse, S. S. Modern approaches to education and upbringing in the system of physical culture and sports / S. S. Kasse // Current issues of modern science and education: materials of the XIII International scientific and practical conference. - Cheboksary: Publishing house "Sreda", 2026. - Pp. 459-461. - EDN DETEFM.
7. Kostenko, E. G. Modern challenges of education by means of digital technologies / E. G. Kostenko // Modern challenges of education and psychology of personality formation. - Cheboksary: Publishing house "Sreda", 2024. - Pp. 48-57. - DOI 10.31483/r-113091. - EDN OBQTMN.
8. Terentyev, A. E. Modern trends in training managerial personnel for the field of physical education and sports in the system of higher education in Russia / A. E. Terentyev, K. K. Pshenitsyn, S. V. Tomilova // Current issues of sports psychology and pedagogy. - 2024. - Vol. 4, No. 3. - Pp. 18-26. - DOI 10.15826/spp.2024.3.110. - EDN NGGGTG.
9. Chusovitina, O. M. Evolution of forms and content of additional professional education in the field of physical education and sports / O. M. Chusovitina, O. R. Krivosheeva // Development of productive forces of Kuzbass: history, modern experience, strategy of the future: international scientific and practical conference: in 4 volumes. - Moscow: Russian Academy of Sciences, 2024. - Pp. 280-284. – EDN OFDOEY.
10. Shchennikova, M. Yu. Personnel focus of regions on the qualifications of specialists in physical education and sports / M. Yu. Shchennikova, Yu. Yu. Vishnyakova, T. M. Ovsyuk, A. N. Shchennikov // Innovative technologies in sports and physical education of the younger generation: a collection of articles based on the materials of the 1st international (XIV with international participation) scientific and practical conference. – Moscow: Media group "HASK", 2024. – Pp. 119–123. – EDN FVDMWF.
11. Shchennikova, M. Yu. Methods for monitoring and forecasting personnel needs and presenting information on research: choosing the optimal approach for the field of physical education and sports / M. Yu. Shchennikova, S. A. Vorobyov, A. N. Shchennikov // Scientific notes of P.F. Lesgaft University. – 2020. – No. 8 (186). – P. 328–334. – DOI 10.34835/issn.2308-1961.2020.8.p328-334. – EDN RGCFIJ.
12. Shchennikova, M. Yu. Demand, supply and competition in the market of additional educational services in the field of physical education and sports: professional retraining / M. Yu. Shchennikova, Yu. Yu. Vishnyakova, T. M. Ovsyuk // Scientific notes of P.F. Lesgaft University. – 2025. – No. 11 (249). – P. 243–248. – DOI 10.5930/1994-4683-2025-11-243-248. – EDN BYSPTF.

Готовность будущих учителей к преодолению факторов риска снижения образовательных результатов обучающихся: функциональная модель

Исупова Елена Владимировна
старший преподаватель кафедры музыкального образования, Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко, elenaisupova1989@gmail.com

Цель исследования – теоретическое обоснование и разработка функциональной модели, реализация которой в образовательном процессе педагогического вуза обеспечит готовность будущего учителя к преодолению факторов риска снижения образовательных результатов обучающихся. В статье раскрывается сущность моделируемого процесса через конкретизацию понятия «готовность будущих учителей к преодолению факторов риска снижения образовательных результатов обучающихся», а также применение функционального подхода к построению модели, акцентирующего внимание на приоритетности функции, для реализации которой создана модель, над структурой отраженного в ней процесса. В результате исследования получена функциональная модель действий субъектов образовательного процесса в вузе, обеспечивающих готовность будущих учителей к преодолению факторов риска снижения образовательных результатов обучающихся. Представленная функциональная модель отражает последовательность этапов и действий субъектов образовательного процесса в вузе по реализации функций-компонентов, обеспечивающих выполнение основной функции.

Ключевые слова: качество образования, факторы риска, готовность будущих учителей к преодолению факторов риска, функциональная модель.

Введение

Обеспечение качества и доступности образования является приоритетом государственной политики в области образования. Подтверждением этому служит реализация в 2019-2024 гг. национального проекта «Образование», и реализуемый в настоящее время новый национальный проект «Молодежь и дети», целью которого является «становление и развитие поколения российских граждан патриотически настроенного, высоконравственного и ответственного, способного обеспечить суверенитет, конкурентоспособность и дальнейшее развитие России» [19], а среди ключевых задач – снижение кадрового дефицита учителей в общеобразовательных организациях. Таким образом, необходимость обеспечения качества и конкурентоспособности российского образования непосредственно связана с профессиональной деятельностью учителей и проблемой их ухода из общеобразовательных организаций.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и разработка функциональной модели, реализация которой в образовательном процессе педагогического вуза обеспечит готовность будущего учителя к преодолению факторов риска снижения образовательных результатов обучающихся.

Разработка модели формирования готовности будущих учителей к преодолению факторов риска снижения образовательных результатов обучающихся требует, во-первых, определения сущности изучаемого процесса – «формулируя определение, исследователь фактически строит модель определяемого феномена в изучаемом аспекте» [1, с. 12]. Следовательно, моделирование является неотъемлемой частью исследования. Во-вторых, необходимо обосновать применение функционального подхода к построению данной модели.

Теоретическую базу исследования составили положения риск-ориентированного [6; 14] и компетентностного подходов [8; 25], а также методология функционального моделирования IDEF0 [20; 23]. Риск-ориентированный подход предполагает выявление риска, определение факторов, способствующих его появлению, и на основе их детализации до уровня принятия управленческих решений [10] – разработку действий по предотвращению их негативного влияния на образовательные результаты обучающихся. Компетентностный подход устанавливает требования к результату освоения основных профессиональных образовательных программ высшего образования (ОПОП ВО) в виде системы компетенций – компетентностной модели будущего учителя, представленной в «Методических рекомендациях «Ядро высшего педагогического образования»» (далее – «Ядро») [22]. Изменения в содержании подготовки будущих учителей могут быть реализованы только с учетом их соответствия компетентностной модели.

Обсуждение и результаты исследования

Понятие «готовность» или «профессиональная готовность» используется в психолого-педагогических исследованиях для обозначения результата подготовки будущего учителя к осуществлению профессиональной деятельности. При этом сущность готовности рассматривается исследователями по-разному: с позиции субъектно-деятельностного (функционального) подхода, согласно которому готовность должна отражать специфику конкретной деятельности; личностного (личностно-ориентированного), в основе которого идея о центральном значении личности, в соответствии с которым профессиональная готовность определяется как комплекс качеств личности, необходимых для осуществления деятельности; и интегрированного подхода, объединяющего перечисленные подходы для комплексного понимания сущности готовности (таблица 1).

В представленных определениях подчеркивается целостный характер готовности, который проявляется в профессиональной деятельности учителя во взаимосвязи всех её компонентов, её личностной принадлежности (студенту, педагогу, учителю), и понимание готовности как результата профессиональной подготовки. Инвариантными

компонентами готовности являются мотивационный, целевой, деятельностный и рефлексивный, как присущие любому виду продуктивной человеческой деятельности [3], иные компоненты определяются в зависимости от сущности конкретного вида деятельности. В частности, преодоление факторов риска снижения образовательных результатов обучающихся, в соответствии с определением риска, представленным в национальном стандарте ГОСТ Р ИСО 31000–2019 [6], предполагает деятельность учителя по минимизации или исключению негативного влияния обстоятельств, обусловивших возникновение влияния неопределенности на достижение требуемого качества образовательных результатов обучающихся. Осуществление данной деятельности учителем предполагает наличие у него сформированных компетенций, позволяющих преодолевать существующие факторы риска [16] и прогнозировать возникновение новых факторов, продуцирующих снижение образовательных результатов обучающихся.

Таблица 1
Примеры авторских определений готовности в психолого-педагогических исследованиях

Авторы	Определение
Е. Ю. Бычкова	«интегральный результат активного взаимодействия внутренней среды личности и внешних влияний» [5, с.46]. При этом под «внешней» понимается профессиональная (образовательная) среда, а «внутренняя» является фактором саморазвития личности.
Е. Ю. Илалтдинова, В. В. Кисова, А. В. Семенов	«интегративное (личностно-интеллектуально-деятельностное) образование, представляющее собой совокупность мотивационно-потребностного, когнитивного, деятельностного и эмоционально-рефлексивного компонентов» [13, с.130]
Г. Н. Жуков, Е. М. Дорожкин, П. Ф. Кубрушко	«первичное и обязательное условие успешного выполнения любой деятельности; <…> является одновременно характеристикой личности и характеристикой деятельности; <…> можно представить в виде интегрального состояния личности, включающего в себя мотивационный, ориентационный, операциональный, психофизиологический, социально-психологический компоненты» [8, с. 41, 46, 54]
В. С. Киселев, А. А. Червова, С. А. Зайцева	«в понятие «готовность к педагогической деятельности» будем включать три взаимосвязанных и взаимообусловленных составляющих: профессиональная компетентность, надпрофессиональная подготовка, мотивация к педагогической деятельности (профессиональная мотивация)» [15, с.268]
А. А. Мутигуллина	«результат целенаправленной профессиональной подготовки, характеризующейся профессионально-педагогической направленностью и сформированностью соответствующих компетенций (знаний, умений и навыков), обеспечивающих студенту успешность в выполнении профессиональных, в частности педагогических, задач» [17, с. 15]
Л. Р. Салаватулина, А. В. Ворожейкина, В. С. Цилицкий, Е. В. Резникова	«личностное образование, позволяющее эффективно осуществлять различные виды профессиональной деятельности. <…> готовность, как интегративное свойство личности состоит из мотивационно-ценностного, когнитивно-практического и рефлексивного компонентов» [11, с. 695]

Таким образом, готовность будущего учителя к преодолению факторов риска снижения образовательных результатов обучающихся в настоящем исследовании определяется как целостное личностное образование, входящее в структуру общей готовности будущего учителя к осуществлению профессиональной деятельности и обусловленное освоением комплекса компетенций, позволяющих преодолевать (исключать или минимизировать) существующие и прогнозируемые факторы риска снижения образовательных результатов обучающихся.

В связи с подверженностью системы образования влиянию внешних воздействий, изменяются как требования к образовательным результатам обучающихся, так и к результатам подготовки будущих учителей, что обусловлено необходимостью их соответствия актуальным потребностям общества и государства. Любые изменения сопровождаются возникновением рисков, и в контексте подготовки будущих учителей необходима разработка универсальной модели, позволяющей обеспечить формирование у них готовности к преодолению как риска снижения образовательных результатов обучающихся, так и потенциальной возможности преодоления иных рисков в рамках реализации ОПОП ВО в вузе.

При моделировании процесса формирования готовности будущих учителей к преодолению факторов риска снижения образовательных результатов обучающихся, необходимо учитывать, во-первых, что формирование компетенций, необходимых для преодоления факторов риска снижения образовательных результатов обучающихся, происходит в рамках различных учебных дисциплин. Например, фактор риска № 5 «Отсутствие или недостаточная эффективность системы объективной оценки результатов обучения» требует от учителя владения современными средствами оценивания, непредвзятости, навыков систематического контроля и т.д.; фактор риска № 10 «Низкое качество профориентационной работы» – знания современных форм профессиональной ориентации, применения диагностических инструментов для организации самоопределения обучающихся, понимания взаимосвязи между профессиональным самоопределением обучающихся и их учебной мотивацией, владения навыками формирования у них соответствующих установок и убеждений. Компетенции, соответствующие представленным факторам, формируются в рамках таких учебных дисциплин, как «Педагогика», «Психология», «Технология и организация воспитательных практик (классное руководство)». При этом существуют факторы, связанные с обучением лиц с ОВЗ, адаптацией мигрантов, работой с родителями обучающихся, для преодоления которых требуются иные компетенции.

Во-вторых, необходимо учитывать ограничения, обусловленные необходимостью реализации образовательного процесса в соответствии с компетентностной моделью «Ядра». При этом, как показал проведенный нами сопоставительный анализ [12], действующая компетентностная модель требует уточнения в части индикаторов, проверяющих сформированность компетенций, необходимых будущему учителю для преодоления факторов риска. Таким образом, для сохранения существующей структуры ОПОП ВО, подготовку будущих учителей к преодолению факторов риска возможно обеспечить посредством введения в ОПОП ВО сквозного модульного курса – системы учебных модулей, рассредоточенных в учебных программах дисциплин и практик ОПОП ВО, содержание которых разработано в соответствии с уточненной в части индикаторов компетентностной моделью «Ядра» и факторами, которые учитель имеет возможность преодолевать в рамках своей профессиональной деятельности.

Учитывая изменчивость природы риска и самой системы образования, функциональный подход «является естественным и единственно возможным при создании развивающихся систем» [9, с.50]. Данный подход предполагает использование понятие «функция» в значении, приближенном понятию «цель» (запрос, необходимость). В работе И. Б. Новика раскрывается сущность функционального подхода, при котором одна и та же функция «может быть реализована различными внутренними структурными состояниями объектов» [18, с.11]. Таким образом, преимуществом функционального подхода является возможность воспроизведения требуемой функции в тех условиях, которыми располагает исследователь. Используя представленный подход при моделировании процессов, происходящих в системе образования, исходя из приоритетности функции над структурой возможно обеспечить соответствие требуемых функций условиям образовательной среды, в которых они будут реализованы. По утверждению В. И. Писаренко, педагогическая модель, созданная при помощи функционального моделирования, представляет собой «алгоритм, отображающий последовательность операций, приводящих к реализации определенной цели, показывающие, каким образом функционирует тот или иной объект, явление или как осуществляется процесс» [21, с.66]. Конкретизированные связи между функциями и иными элементами модели образуют её структуру.

Проектирование модели осуществляется на основе методологии функционального моделирования IDEF0 [20; 23], в соответствии с которой моделируемый процесс отображается графически «с использованием четырех типов функциональных связей: входные данные, выходные данные, управляющая связь и процесс (деятельность)» [7, с.109] между функциональными блоками. Особенностью функционального моделирования является то, что «технология IDEF0 подразумевает сначала создание модели AS-IS (как есть), ее анализ, улучшение и создание модели TO-BE (как должно быть)» [26, с.62]. Следовательно, при использовании данного подхода при моделировании процесса формирования готовности будущих учителей к преодолению факторов риска необходимо первоначально определить основную функцию (А-0) и описать, чем обусловлена необходимость её реализации (входящая стрелка →), управляющие связи (стрелка ↓), механизмы деятельности (стрелка ↑), и получаемый результат (выходящая стрелка

→) – каким образом она реализуется в настоящее время. Результатом выполненных данных действий является модель «AS-IS» (рисунок 1), которая служит основой для дальнейшего её изучения и дополнения с целью создания модели «ТО-ВЕ».

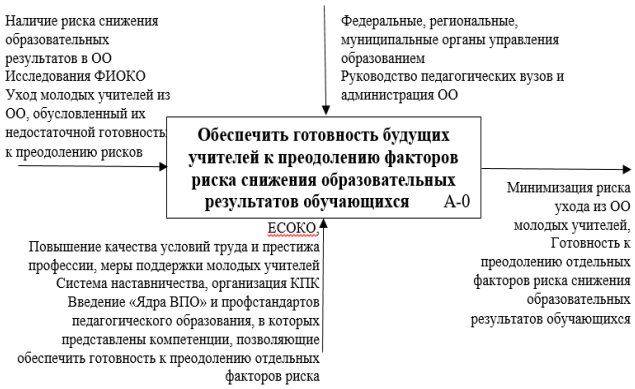


Рисунок 1 – Функциональная модель обеспечения готовности учителей к преодолению факторов риска снижения образовательных результатов (AS-IS)

Представленная модель показывает, что обеспечение готовности учителей к преодолению факторов риска снижения образовательных результатов обучающихся в настоящее время рассматривается, в основном, в контексте работы практикующих учителей, и осуществляется благодаря внешним усилиям со стороны государства и использованию внутренних ресурсов общеобразовательных организаций. В системе высшего педагогического образования формирование такой готовности у будущих учителей происходит параллельно освоению ими компетенций в рамках общей подготовки к осуществлению профессиональной деятельности. При этом организация целенаправленной работы по формированию готовности будущих учителей к преодолению факторов риска способна дополнить предпринимаемые усилия, обеспечив соответствие результатов подготовки будущих учителей потребностям общеобразовательных организаций.

После определения основной функции необходимо определить структурные элементы, механизмы и действия субъектов образовательного процесса в вузе, способные обеспечить выполнение функций-компонентов, полученных в результате декомпозиции (структурирования) основной функции. При этом необходимо учитывать, что, согласно концепции IDEF0, следует избегать обращения к существующей организационной структуре: «сравнение результата с существующей структурой, позволяет, во-первых, оценить адекватность модели, а во-вторых – предложить решения, направленные на совершенствование этой структуры» [23, с.4].

Для разработки модели формирования готовности будущего учителя к преодолению факторов риска снижения образовательных результатов обучающихся, реализуемой в педагогическом вузе, обратимся к модели педагогической системы и системообразующих связей ее элементов, предложенной В. П. Беспалько [4, с.7]. В представленной модели явно выражены три взаимосвязанных компонента:

1 – общественно-государственный (социальный) заказ, задающий цель образования на глобальном уровне;

2 – дидактическая задача, которая подразумевает конкретизацию глобальной цели и постановку задач для решения конкретной проблемы;

3 – технологический этап, включающий дидактические процессы, средства и организационные формы решения дидактической задачи.

Перечисленные компоненты образуют условно два блока: внешний (социальный заказ) и внутренний (выполнение социального заказа). Таким образом, данная модель основана на иерархии целей, что соотносится с функциональным подходом (иерархия функций). Применимо к исследуемой проблеме, функциональная организация модели формирования готовности будущих учителей к преодолению факторов риска снижения образовательных результатов обучающихся, реализуемой субъектами образовательного процесса вуза, обусловлена наличием иерархии следующих функций – целей:

1) обеспечение доступности качественного общего образования всем обучающимся России. Данная функция представляет собой социальный заказ, и должна осуществляться на федеральном уровне. Однако для этого необходимо выявление и устранение обстоятельств, препятствующих реализации данной функции – факторов риска снижения образовательных результатов обучающихся и общеобразовательных организаций;

2) преодоление факторов риска снижения образовательных результатов общеобразовательных организаций и отдельных обучающихся. Реализация данной функции осуществляется на федеральном, региональном, муниципальном уровнях управления образованием.

Поскольку перечисленные функции относятся к внешнему контексту, их отражение в модели показано входными (необходимость разработки процесса) и выходными (результат реализации процесса) стрелками. Последующие функции связаны с реализацией образовательного процесса в вузе:

3) обеспечение общеобразовательных организаций учителями, подготовленными к преодолению факторов риска снижения образовательных результатов обучающихся в рамках своей профессиональной деятельности. Данная функция связывает внешний контекст с реализацией образовательного процесса в вузе;

4) обеспечение готовности будущих учителей к преодолению факторов риска снижения образовательных результатов обучающихся. Реализация данной функции обеспечивает реализацию вышеприведенных функций, её декомпозиция отражает взаимосвязи между внешним и внутренним компонентами модели, внутри компонентов: между функциями, структурными элементами, этапами, действиями (рисунок 2).

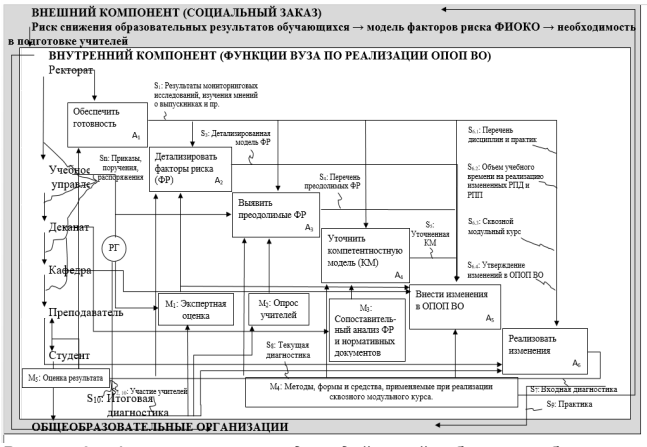


Рисунок 2 – Функциональная модель действий субъектов образовательного процесса в вузе при формировании готовности будущего учителя к преодолению факторов риска снижения образовательных результатов обучающихся (ТО-ВЕ)

Представленная функциональная модель является теоретическим конструктом («ТО-ВЕ») и служит основанием для выявления организационно-педагогических условий, обеспечивающих её дальнейшую практическую реализацию в образовательном процессе педагогического вуза.

Внешний компонент модели подразумевает реализацию перечисленных функций – целей 1–3. Внутренний компонент модели представляет собой декомпозицию функции А-0: схему функций вуза по реализации ОПОП ВО. Его содержание представлено в виде взаимосвязи функций (A_1 – A_6); структурных подразделений вуза (ректорат, учебное управление, деканат, кафедра) и рабочей группы (РГ), сформированной из представителей структурных подразделений; субъектов образовательного процесса (преподаватель, студент), а также структурных элементов, возникающих в результате реализации одной функции, и необходимых для выполнения следующей (S_1 – S_{10}; S_n – используется по мере необходимости). Кроме того, в модели представлены основные механизмы реализации функций (M_1 – M_5). Взаимосвязи между элементами модели представлены в виде стрелок. Связь между блоками показана стрелками, входящими в блок, или выходящими из него. Каждая управляющая стрелка сопровождается меткой,

соединенной со стрелкой ломаной линией (тильдой) для идентификации структурных элементов (данных или материальных объектов), необходимых для выполнения функции или производимых ею [23, с.7].

Последовательность реализации функций в их взаимосвязи с остальными элементами отражает процессуальную часть модели. Содержательная часть модели отражает взаимосвязь элементов, обеспечивающих реализацию процесса формирования готовности будущих учителей к преодолению факторов риска снижения образовательных результатов обучающихся в рамках сквозного модульного курса – методы и средства реализации процесса формирования готовности, применение диагностического инструментарий для входного, текущего и итогового контроля формирования готовности. «На всех уровнях содержательный и процессуальный аспекты профессиональной подготовки дополняют друг друга, составляя единое целое» [27, с. 414].

Результатом разработанной функциональной модели является готовность будущего учителя к преодолению факторов риска снижения образовательных результатов обучающихся.

Литература

1. Борытко, Н. М. Системность определения педагогической категории / Н. М. Борытко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 7(71). – С. 8-15. – EDN PCRJUL.

2. Андрюхина Л. М. Трансформация педагогических университетов: технологические вызовы и драйверы развития // Профессиональное образование и рынок труда. 2025. Т. 13. № 4. С. 124–139. https://doi.org/10.52944/PORT.2025.63.4.007.

3. Белов, М. В. Классификация математических моделей деятельности / М. В. Белов, Д. А. Новиков // Управление большими системами: сборник трудов. – 2021. – № 91. – С. 5-37. – DOI 10.25728/ubs.2021.91.1. – EDN XBRZJD.

4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989. —192 е.: ил.

5. Бычкова Е.Ю. Готовность к профессиональной деятельности как социально-педагогическая категория / Е.Ю. Бычкова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2023. – № 2(89). – С. 43-49. – DOI 10.51904/2306-8329_2023_89_2_43. – EDN VLKFRK.

6. ГОСТ Р ИСО 31000–2019 Национальный стандарт Российской Федерации. Менеджмент риска. Принципы и руководство. [Электронный ресурс]. – URL: https://pqm-online.com/assets/files/lib/std/gost-r-iso-31000-2019.pdf (дата обращения: 10.11.2025).

7. Горбунова Л. Л. Структура полифункциональной модели общего образования молодежи и взрослых в информационной среде / Л. Л. Горбунова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – Т. 7, № 28. – С. 102-111. – EDN JXKQAL.

8. Жуков, Г. Н. Формирование готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения. Теоретико-методологический аспект / Г. Н. Жуков, Е. М. Дорожкин, П. Ф. Кубрушко. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2019. – 227 с. – ISBN 978-5-8050-0667-9. – EDN JGJKQX.

9. Заболеева-Зотова А. В. Основы системного анализа: Учебное пособие / С. А. Фоменков, Ю. А. Орлова. –Волгоград: ИУНЛ ВолгГТУ, 2012 – 230 с.

10. Изучаем риски снижения образовательных результатов учащихся: учебно-методическое пособие для руководителей образовательных организаций / И.Н. Александрова, В.В. Баженова, С.С. Зотова [и др.]; отв. Ред. В.В. Баженова. – Глазов: Глазов. гос. пед. ин-т, 2021. – 132 с.

11. Исследование готовности педагогов к тьюторскому сопровождению допрофессиональных программ учащихся психолого-педагогических классов / Л. Р. Салаватулина, А. В. Ворожейкина, В. С. Цилицкий, Е. В. Резникова // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 4(64). – С. 691-704. – DOI 10.32744/pse.2023.4.42. – EDN REYYKQ.

12. Исупова Е.В. Определение индикаторов компетентностной модели учителя, работающего в школе с низкими образовательными результатами / Е. В. Исупова // Непрерывное образование: XXI век. – 2024. – № 2(46). – С. 111-123. – DOI 10.15393/j5.art.2024.9064. – EDN NMLXHW.

13. Илалтдинова, Е. Ю. Опросник готовности к классному руководству будущих педагогов / Е. Ю. Илалтдинова, В. В. Кисова, А. В. Семенов // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 1(49). – С. 127-140. – DOI 10.32744/pse.2021.1.9. – EDN MKRRIZ.

14. Иткин Б. А. Риск-ориентированное размышление / Б. А. Иткин // Методы менеджмента качества. – 2021. – № 9. – С. 18-24. – EDN CUIISO.

15. Киселев В.С. К вопросу о понятии "готовность к педагогической деятельности" бакалавров педагогического направления подготовки / В.С. Киселев, А.А. Червова, С.А. Зайцева // Школа будущего. – 2020. – № 3. – С. 260-271. – EDN BJMJRU.

16. Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся. [Электронный ресурс] URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/500/Metodica_500.pdf (дата обращения: 10.02.2026).

17. Мутигуллина, А. А. Готовность студентов факультета высшего сестринского образования к педагогической деятельности как результат эффективной профессиональной подготовки в медицинском высшем учебном заведении / А. А. Мутигуллина // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. – 2023. – Т. 22, № S4. – С. 14-17. – DOI 10.15829/1728-8800-2023-3875. – EDN CGZLKA.

18. Новик И. Б. О философских вопросах кибернетического моделирования // Новое в жизни, науке, технике. 2-я серия. Философия. – М: Знание, 1964. — 40 с.

19. Паспорт национального проекта "Молодежь и дети" (Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, 2025 г.). [Электронный ресурс] URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/412283950/ (дата обращения: 12.05.2026).

20. Петрова И.Р. Методология функционального моделирования IDEF0/ И.Р. Петрова, Р.Х. Фахртдинов, А.А. Сулейманова. – Казань: Казан. ун-т, 2018. – 68 с.

21. Писаренко В. И. Педагогические модели: типология и особенности // Проблемы современного образования. 2024. № 1. С. 58–76. DOI: 10.31862/2218-8711-2024-1-58-76.

22. Письмо Минобрнауки России от 15.11.2023 N МН-5/203212 "О направлении методических рекомендаций по подготовке педагогических кадров" (вместе с "Методическими рекомендациями по подготовке педагогических кадров на основе единых подходов к их структуре и содержанию образовательных программ высшего образования (уровень бакалавриата и (или) базового высшего образования) ("Ядро высшего педагогического образования")") [Электронный ресурс]. URL: https://bazanpa.ru/minobrnauki-rossii-pismo-nmn-5203212-ot15112023-h6343383/ (дата обращения: 29.04.2024).

23. Рекомендации по стандартизации Р 50.1.028-2001. Информационные технологии поддержки жизненного цикла продукции. Методология функционального моделирования: официальное издание. – М.: ИПК Издательство стандартов, 2001 г.

24. Учитель на перекрестках российского рынка труда — 2025 [Текст]: Аналитический доклад НИУ ВШЭ / К. М. Анчиков, С. И. Заир-Бек, И. Ю. Иванов, Т. А. Мерцалова, Е. В. Овакимян, К. В. Рожкова, С. Ю. Рощин, П. В. Травкин; науч. ред. С. Ю. Рощин; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2025. — 180 с. — 70 экз. — ISBN 978-5-7598-4328-3 (в обл.). — ISBN 978-5-7598-4297-2 (e-book).

25. Хуторской А.В. Модель компетентностного образования / А.В. Хуторской // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 12. – С. 9-16. – DOI 10.25586/RNU.HET.17.12.P.09. – EDN ZWLAID.

26. Черепица Л. С. IDEF0 в моделировании комбинаторного обучения / Л. С. Черепица // Информационные технологии и системы 2011 (ИТС 2011): материалы международной научной конференции, БГУИР, Минск, Беларусь, 26 октября 2011 г. / Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники; редкол.: Л. Ю. Шилин [и др.]. – Минск, 2011. – С. 62–63.

27. Шайденко Н. А. 4.5. Основные вопросы профессиональной подготовки будущих учителей / Н. А. Шайденко // Современное высшее образование: теория и практика. – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2020. – С. 411-421. – EDN EKTVZM.

The readiness of future teachers to overcome risk factors for reducing students' educational outcomes: a functional model

Isupova E.V.

Glazov State Engineering and Pedagogical University named after V.G. Korolenko

The purpose of the study is to theoretically substantiate and develop a functional model, the implementation of which in the educational process of a pedagogical university will ensure the readiness of future teachers to overcome risk factors for reducing students' educational outcomes. The article reveals the essence of the modeled process through the specification of the concept "readiness of future teachers to overcome risk factors for reducing students' educational outcomes", as well as the application of a functional approach to model construction, focusing on the priority of the function for which the model was created over the structure of the process reflected in it. As a result of the research, a functional model of the actions of subjects of the educational process at the university has been obtained, ensuring the readiness of future teachers to overcome risk factors for reducing students' educational outcomes. The presented functional model reflects the sequence of stages and actions of the subjects of the educational process at the university to implement the functions-components that ensure the fulfillment of the main function.

Keywords: quality of education, risk factors, readiness of future teachers to overcome risk factors, functional model.

References

1. Borytko, N. M. Systematic Definition of a Pedagogical Category / N. M. Borytko // Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. - 2012. - No. 7 (71). - Pp. 8-15. - EDN PCRJUL.
2. Andryukhina, L. M. Transformation of Pedagogical Universities: Technological Challenges and Development Drivers // Professional Education and the Labor Market. 2025. Vol. 13. No. 4. Pp. 124–139. https://doi.org/10.52944/PORT.2025.63.4.007.
3. Belov, M. V. Classification of Mathematical Models of Activity / M. V. Belov, D. A. Novikov // Management of Large Systems: Collection of Papers. – 2021. – No. 91. – Pp. 5-37. – DOI 10.25728/ubs.2021.91.1. – EDN XBRZJD.
4. Bespalko V.P. Components of pedagogical technology. - M.: Pedagogy, 1989. -192 p.: ill.
5. Bychkova E.Yu. Readiness for professional activity as a socio-pedagogical category / E.Yu. Bychkova // Municipal education: innovation and experiment. - 2023. - No. 2 (89). - Pp. 43-49. – DOI 10.51904/2306-8329_2023_89_2_43. – EDN VLKFRK.
6. GOST R ISO 31000–2019 National standard of the Russian Federation. Risk management. Principles and guidelines. [Electronic resource]. – URL: https://pqm-online.com/assets/files/lib/std/gost-r-iso-31000-2019.pdf (date of access: 10.11.2025).
7. Gorbunova L. L. Structure of the multifunctional model of general education of youth and adults in the information environment / L. L. Gorbunova // Bulletin of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. – 2007. – Vol. 7, No. 28. – Pp. 102-111. – EDN JXKQAL.
8. Zhukov, G. N. Formation of students' readiness for professional and pedagogical activity of a master of industrial training. Theoretical and methodological aspect / G. N. Zhukov, E. M. Dorozhkin, P. F. Kubrushko. - Ekaterinburg: Russian State Professional Pedagogical University, 2019. - 227 p. - ISBN 978-5-8050-0667-9. - EDN JGJKQX.
9. Zaboleva-Zotova AV Fundamentals of systems analysis: A tutorial / S. A. Fomenkov, Yu. A. Orlova. - Volgograd: IUNL VolGTU, 2012 - 230 p.
10. Studying the risks of declining educational results of students: a teaching aid for heads of educational organizations / I. N. Aleksandrova, V. V. Bazhenova, S. S. Zotova [et al.]; Ed. V. V. Bazhenova. - Glazov: Glazov state ped. in-t, 2021. – 132 p.
11. A study of teachers' readiness for tutoring support of pre-professional programs for students in psychological and pedagogical classes / L. R. Salavatulina, A. V. Vorozheykina, V. S. Tsilitsky, E. V. Reznikova // Prospects of Science and Education. – 2023. – No. 4 (64). – Pp. 691-704. – DOI 10.32744/pse.2023.4.42. – EDN REYYKQ.
12. Isupova E.V. Definition of indicators of the competence model of a teacher working in a school with low educational results / E. V. Isupova // Continuous education: XXI century. – 2024. – No. 2 (46). – Pp. 111-123. – DOI 10.15393/j5.art.2024.9064. – EDN NMLXHW.
13. Ilaltdinova, E. Yu. Questionnaire of Readiness for Class Leadership of Future Teachers / E. Yu. Ilaltdinova, V. V. Kisova, A. V. Semenov // Prospects of Science and Education. – 2021. – No. 1(49). – Pp. 127-140. – DOI 10.32744/pse.2021.1.9. – EDN MKRRIZ.
14. Itkin, B. A. Risk-Oriented Thinking / B. A. Itkin // Methods of Quality Management. – 2021. – No. 9. – Pp. 18-24. – EDN CUIISO.
15. Kiselev V.S. On the concept of "readiness for pedagogical activity" of bachelors of pedagogical training / V.S. Kiselev, A.A. Chervova, S.A. Zaitseva // School of the Future. - 2020. - No. 3. - Pp. 260-271. - EDN BJMJRU.
16. Methodology for providing targeted methodological assistance to general education organizations with low educational results of students. [Electronic resource] URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/500/Metodica_500.pdf (date of access: 10.02.2026).
17. Mutigullina, A. A. Readiness of Students of the Faculty of Higher Nursing Education for Teaching Activities as a Result of Effective Professional Training in a Medical Higher Education Institution / A. A. Mutigullina // Cardiovascular Therapy and Prevention. - 2023. - Vol. 22, No. S4. - Pp. 14-17. - DOI 10.15829/1728-8800-2023-3875. - EDN CGZLKA.
18. Novik I. B. On the Philosophical Issues of Cybernetic Modeling // New in Life, Science, Technology. 2nd Series. Philosophy. - M: Knowledge, 1964. - 40 p.
19. Passport of the National Project "Youth and Children" (Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, 2025). [Electronic resource] URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/412283950/ (date accessed: 12.05.2026).
20. Petrova I.R. Methodology of functional modeling IDEF0 / I.R. Petrova, R.Kh. Fakhrtdinov, A.A. Suleimanova. - Kazan: Kazan. University, 2018. - 68 p.
21. Pisarenko V.I. Pedagogical models: typology and features // Problems of modern education. 2024. No. 1. pp. 58–76. DOI: 10.31862/2218-8711-2024-1-58-76. 22. Letter of the Ministry of Education and Science of Russia dated 15.11.2023 N MN-5/203212 "On the submission of methodological recommendations for the training of teaching staff" (together with "Methodological recommendations for the training of teaching staff"of higher education educational programs (bachelor's degree and/or basic higher education level) ("Core of Higher Pedagogical Education") [Electronic resource]. URL: https://bazanpa.ru/minobrnauki-rossii-pismo-nmn-5203212-ot15112023-h6343383/ (accessed: 29.04.2024).
23. Recommendations for standardization R 50.1.028-2001. Information technologies for product life cycle support. Functional modeling methodology: official publication. - Moscow: IPK Publishing House of Standards, 2001.
24. Teacher at the Crossroads of the Russian Labor Market - 2025 [Text]: Analytical report of the National Research University Higher School of Economics / K. M. Anchikov, S. I. Zair-Bek, I. Yu. Ivanov, T. A. Mertsalova, E. V. Ovakimyan, K. V. Rozhkova, S. Yu. Roshchin, P. V. Travkin; scientific editor S. Yu. Roshchin; National Research University "Higher School of Economics". - Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2025. - 180 p. - 70 copies. - ISBN 978-5-7598-4328-3 (in the regional edition). - ISBN 978-5-7598-4297-2 (e-book).
25. Khutorskoy A.V. Model of Competency-Based Education / A.V. Khutorskoy // Higher Education Today. - 2017. - No. 12. - pp. 9-16. - DOI 10.25586/RNU.HET.17.12.P.09. – EDN ZWLAID.
26. Cherepitsa L. S. IDEF0 in modeling combinatorial learning / L. S. Cherepitsa // Information technologies and systems 2011 (ITS 2011): proceedings of the international scientific conference, BSUIR, Minsk, Belarus, October 26, 2011 / Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics; ed. board: L. Yu. Shilin [et al.]. – Minsk, 2011. – P. 62–63.
27. Shaidenko N. A. 4.5. Key issues of professional training of future teachers / N. A. Shaidenko // Modern higher education: theory and practice. – Ulyanovsk: IP Kenshenskaya Victoria Valerievna (Zebra Publishing House), 2020. – P. 411-421. – EDN EKTVZM.

Практико-ориентированные методы обучения как составляющие компетентностного подхода в профессиональной подготовке китайских специалистов музыкально-педагогического направления

Лю Цзихань
аспирант, факультет музыкального искусства, Московский педагогический государственный университет

В статье рассматриваются практико-ориентированные методы обучения в профессиональной подготовке китайских специалистов музыкально-педагогического направления. Актуальность темы связана с обновлением высшего музыкально-педагогического образования Китая и усилением его практической направленности. Цель статьи заключается в раскрытии роли данных методов в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов-музыкантов. Особое внимание уделено анализу педагогических ситуаций, моделированию профессиональной деятельности и рефлексивной оценке учебной работы студентов. Показано, что практико-ориентированное обучение развивает аналитические, практические, коммуникативные и рефлексивные компоненты профессиональной компетентности.
Ключевые слова: компетентностный подход, практико-ориентированное обучение, профессиональная подготовка, музыкально-педагогическое образование, профессиональные компетенции, высшее образование Китая, педагог-музыкант.

Введение

Развитие высшего музыкально-педагогического образования в Китае сегодня всё заметнее связано с переходом от преимущественно знаниевой модели подготовки к такой организации обучения, при которой будущий специалист способен действовать в реальных педагогических ситуациях. Для музыкально-педагогического направления этот переход особенно значим. Будущий педагог-музыкант должен не только владеть теорией музыки, исполнительскими навыками и методикой преподавания, но и уметь объяснять музыкальный материал, выбирать способы работы с обучающимися, учитывать их восприятие, организовывать диалог и оценивать результат собственной педагогической деятельности.

Компетентностный подход в данном контексте позволяет рассматривать профессиональную подготовку не как накопление отдельных знаний и умений, а как формирование готовности применять их в учебной, исполнительской, воспитательной и коммуникативной практике. Особенно важной становится практико-ориентированная составляющая обучения, поскольку именно она помогает студенту перейти от понимания педагогической задачи к её самостоятельному решению. Без такой связи теоретическая подготовка может оставаться внешней по отношению к будущей профессии, а музыкальный материал воспринимается скорее как учебный объект, чем как средство педагогического воздействия. При этом важно разграничивать компетенцию как заданную характеристику подготовки и компетентность как её реальное проявление в деятельности. В этом отношении показательной является позиция И. А. Зимней, согласно которой «компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции» [7, с. 17]. Для подготовки педагога-музыканта такая мысль особенно значима, поскольку профессиональный результат проявляется не в самом факте освоения учебного материала, а в способности использовать его при решении конкретных музыкально-педагогических задач.

Практико-ориентированные методы обучения в подготовке китайских специалистов музыкально-педагогического направления включают анализ педагогических ситуаций, моделирование фрагментов профессиональной деятельности педагога-музыканта, работу с музыкальным репертуаром, обсуждение методических решений и рефлексивную оценку выполненных действий. Их ценность заключается в том, что студент сталкивается не с абстрактной схемой занятия, а с конкретной учебно-профессиональной задачей. Нужно понять художественное содержание произведения, определить возможные трудности его восприятия, подобрать доступный способ объяснения и увидеть, насколько выбранный приём соответствует педагогической цели.

Актуальность статьи определяется потребностью высшей школы Китая в подготовке педагогов-музыкантов, способных гибко применять профессиональные знания в изменяющейся музыкально-образовательной практике. Наиболее заметная проблема связана с тем, что теоретическая, исполнительская и методическая подготовка не всегда образуют единый профессиональный опыт. Студент может знать учебный материал, но испытывать затруднения при его переносе в ситуацию педагогического общения, анализа музыкального произведения или организации деятельности обучающихся.

Цель статьи состоит в раскрытии значения практико-ориентированных методов обучения как составляющей компетентностного подхода в профессиональной подготовке китайских специалистов музыкально-педагогического направления. Для достижения данной цели были определены задачи, связанные с уточнением роли компетентностного подхода в музыкально-педагогическом образовании, характеристикой практико-ориентированных методов обучения и выявлением их влияния на формирование профессиональных компетенций будущих педагогов-музыкантов.

Объектом статьи выступает профессиональная подготовка китайских специалистов музыкально-педагогического направления. Предметом статьи являются практико-ориентированные методы обучения

как средство реализации компетентностного подхода в данной подготовке. Логика дальнейшего изложения включает характеристику материалов и методов, рассмотрение результатов применения практико-ориентированных форм работы и формулирование выводов о возможностях их использования в высшем музыкально-педагогическом образовании Китая.

Материалы и методы исследований

Материал статьи основан на научных источниках, раскрывающих компетентностный подход, специфику музыкально-педагогического образования и особенности профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов. Теоретической базой стали работы Э. Б. Абдуллина и Е. В. Николаевой, где музыкальное образование рассматривается как целостная система художественного, педагогического и личностного развития обучающегося [1]. Для осмысления компетентностного подхода использованы положения И. А. Зимней, связывающей результат образования с формированием ключевых компетентностей [7]. Практико-ориентированный аспект подготовки педагога-музыканта раскрыт с опорой на работы Е. А. Дыгановой и З. М. Явгильдиной [4], Е. В. Николаевой [13], а также на материалы, посвящённые подготовке обучающихся Китайской Народной Республики в условиях высшего музыкально-педагогического образования [9]. Дополнительно учитывались современные представления о формировании методической компетентности будущих учителей музыки в сравнительном контексте высшей школы России и Китая [10].

В качестве эмпирической основы использованы материалы опытно-экспериментальной работы, проведённой в системе высшего музыкально-педагогического образования Китая. Базой выступил Хунаньский педагогический университет. В работе участвовали 20 студентов музыкально-педагогического направления, распределённые на контрольную и экспериментальную группы по 10 человек. Такое распределение позволило сопоставить динамику профессиональных компетенций студентов при традиционной организации подготовки и при включении практико-ориентированных методов обучения.

Методическая логика статьи включала сочетание теоретических и эмпирических методов. Теоретический блок был связан с анализом педагогической, музыкально-педагогической и методической литературы, сравнением научных подходов к пониманию компетентностной подготовки, обобщением положений о профессиональной компетентности педагога-музыканта. Особое внимание уделялось тому, как компетентностный подход проявляется не только в содержании образовательных программ, но и в способах организации учебно-профессиональной деятельности студентов.

Эмпирический блок включал педагогическое наблюдение, анализ учебно-профессиональных заданий, метод педагогических ситуаций, моделирование фрагментов профессиональной деятельности педагога-музыканта с использованием музыкального репертуара, а также рефлексивно-аналитическое обсуждение выполненных заданий. Анализ педагогических ситуаций позволял выявить способность студентов понимать учебную проблему, определять причины затруднений обучающихся и подбирать возможные методические решения. Моделирование фрагментов профессиональной деятельности было направлено на проверку того, насколько будущие специалисты способны применять музыкально-теоретические и методические знания в условиях, приближённых к реальной педагогической практике.

Оценка результатов строилась по четырём взаимосвязанным критериям, среди которых аналитический, практический, коммуникативный и рефлексивный компоненты профессиональной компетентности. Аналитический критерий отражал способность студента осмысливать педагогическую ситуацию и музыкальный материал. Практический критерий был связан с умением организовать фрагмент музыкально-педагогической деятельности. Коммуникативный критерий позволял оценить качество педагогического взаимодействия, объяснения и диалога. Рефлексивный критерий показывал, насколько студент способен анализировать собственные действия, видеть ошибки и определять пути дальнейшего профессионального роста.

В экспериментальной группе практико-ориентированные методы применялись системно. Студенты анализировали музыкально-образовательные ситуации, разрабатывали варианты педагогического объяснения музыкального материала, моделировали отдельные фрагменты занятий и обсуждали результаты выполненной работы. В контрольной группе подготовка сохраняла более традиционный характер, при котором основной акцент делался на усвоении учебного материала и выполнении стандартных заданий. Сопоставление результатов двух групп позволило определить, насколько практико-ориентированные методы усиливают реализацию компетентностного подхода в профессиональной подготовке китайских специалистов музыкально-педагогического направления.

Результаты и обсуждения

Рассмотрение практико-ориентированных методов обучения в профессиональной подготовке китайских специалистов музыкально-педагогического направления показывает, что их значение выходит за пределы отдельных учебных приёмов. В логике компетентностного подхода такие методы становятся способом соединения музыкально-теоретической, исполнительской, методической и педагогической подготовки. Студент не просто осваивает содержание дисциплины, а пробует действовать в ситуации, похожей на будущую профессиональную практику. Для педагога-музыканта это принципиально важно, поскольку профессиональная деятельность требует одновременного владения музыкальным материалом, методикой его объяснения, коммуникативной гибкостью и способностью оценивать результат педагогического воздействия.

Научная литература подтверждает необходимость такого перехода. Э. Б. Абдуллин и Е. В. Николаева рассматривают музыкальное образование как целостный процесс, где художественное содержание, педагогическая задача и развитие личности обучающегося не могут быть отделены друг от друга [1]. Н. Г. Бреус связывает компетентностный подход с обновлением профессионального педагогического и музыкального образования, подчёркивая его ориентацию на практическое применение освоенных знаний [2]. И. А. Зимняя раскрывает ключевые компетентности как результативную основу образования, что особенно важно для понимания подготовки будущего специалиста не через сумму знаний, а через способность действовать [7].

В работах К. С. Дегтеревой акцент сделан на способах и приёмах формирования профессиональной компетенции педагога-музыканта [3]. Близкую позицию занимают Е. А. Дыганова и З. М. Явгильдина, которые рассматривают практико-ориентированный подход как основу формирования методической компетентности будущего педагога-музыканта [4]. Для темы данной статьи это особенно значимо, поскольку методическая компетентность проявляется не в знании набора педагогических приёмов, а в умении выбрать нужный приём применительно к музыкальному материалу, возрасту обучающихся, уровню их подготовки и цели конкретного занятия.

Отдельный пласт источников раскрывает технологическую и организационную сторону практико-ориентированного обучения. Е. В. Дымченко показывает роль интерактивных методов в вузовской подготовке учителя музыки, что позволяет связать практико-ориентированное обучение с диалогом, совместным анализом и активной позицией студента [5]. Г. С. Жукова, Н. И. Никитина и Е. В. Комарова рассматривают технологии профессионально-ориентированного обучения как механизм приближения учебного процесса к будущей деятельности специалиста [6]. Л. А. Казахватова подчёркивает значение развивающего обучения в подготовке современного педагога-музыканта, где важно не только воспроизвести учебный материал, но и сформировать способность к самостоятельному профессиональному решению [8].

Для китайского контекста особую ценность имеют работы, раскрывающие специфику подготовки обучающихся из КНР в условиях высшего музыкально-педагогического образования. А. А. Коновалов, Б. Р. Иофис, Чжао Янин и соавторы показывают, что подготовка китайских студентов в музыкально-педагогической сфере требует учёта национальной образовательной традиции, особенностей исполнительской школы и задач профессиональной адаптации [9]. Лю Хуэйин и М. С. Осеннева рассматривают формирование методической компетентности будущих учителей музыки в сравнительном контексте высшей школы России и Китая, что позволяет увидеть не только общие педагогические основания, но и различия в организации подготовки [10]. С. В. Макарова связывает готовность будущего педагога-музыканта к

профессиональной деятельности с педагогической поддержкой и личностным становлением специалиста [11]. Н. А. Мальцева дополняет этот ряд через идею непрерывного образования, где компетентностный подход рассматривается как условие дальнейшего профессионального роста учителя музыки [12]. Е. В. Николаева раскрывает профессионально ориентированную историко-педагогическую подготовку будущих музыкантов-педагогов, что важно для понимания связи современной методики с культурной и педагогической традицией [13].

Анализ этих источников показывает, что практико-ориентированные методы обучения опираются сразу на несколько научных оснований. Первое основание связано с компетентностным подходом, где результат подготовки понимается как готовность к действию. Второе основание связано с музыкально-педагогической спецификой, поскольку будущий педагог-музыкант работает не только с учебным материалом, но и с художественным образом, эмоциональным восприятием и исполнительской практикой. Третье основание относится к профессионально-ориентированным технологиям обучения, позволяющим включать студентов в задания, приближённые к реальной деятельности.

В рамках опытно-экспериментальной работы практико-ориентированные методы были представлены тремя основными направлениями. Первое направление включало анализ педагогических ситуаций музыкально-образовательной направленности. Студенты рассматривали конкретные учебные затруднения, связанные с восприятием музыкального произведения, подбором методического объяснения, организацией внимания обучающихся и выбором педагогического воздействия. Такой формат развивал аналитический компонент профессиональной компетентности, поскольку требовал не формального ответа, а понимания причин педагогической проблемы.

Второе направление было связано с моделированием фрагментов профессиональной деятельности педагога-музыканта с использованием музыкального репертуара. Студентам предлагалось не только рассказать о произведении, но и показать, как данный материал может быть включён в занятие. В этой работе проявлялись практический и коммуникативный компоненты. Нужно было определить цель фрагмента, выбрать форму объяснения, продумать вопросы к обучающимся, обозначить возможные трудности и представить способ их преодоления.

Третье направление составило рефлексивно-аналитическое обсуждение результатов учебно-профессиональной деятельности. После выполнения заданий студенты анализировали свои действия, оценивали удачные решения, выявляли недостатки и предлагали варианты корректировки. На первый взгляд такой этап может казаться вспомогательным, однако именно он помогает перевести выполненное задание в профессиональный опыт. Без рефлексии студент видит только факт выполнения, а не качество выбранного педагогического решения.

Таблица 1
Сравнительная динамика уровней сформированности профессиональных компетенций студентов Хунаньского педагогического университета

Критерий	Группа	Констатирующий этап			Контрольный этап		
		высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Аналитический	Контрольная группа	20%	50%	30%	20%	60%	20%
	Экспериментальная группа	10%	50%	40%	40%	50%	10%
Практический	Контрольная группа	10%	60%	30%	20%	60%	20%
	Экспериментальная группа	10%	40%	50%	40%	50%	10%
Коммуникативный	Контрольная группа	20%	50%	30%	30%	50%	20%
	Экспериментальная группа	10%	50%	40%	50%	40%	10%
Рефлексивный	Контрольная группа	10%	50%	40%	20%	60%	20%
	Экспериментальная группа	10%	40%	50%	40%	50%	10%

Результаты опытно-экспериментальной работы позволяют проследить, как практико-ориентированные методы повлияли на сформированность профессиональных компетенций студентов. В качестве показателей были использованы аналитический, практический, коммуникативный и рефлексивный критерии. Сопоставление данных контрольной и экспериментальной групп показывает, что положительная динамика наблюдалась в обеих группах, но в экспериментальной группе она оказалась более выраженной.

Данные таблицы показывают, что наиболее заметные изменения произошли в экспериментальной группе. По аналитическому критерию доля студентов с высоким уровнем увеличилась с 10% до 40%, а доля студентов с низким уровнем сократилась с 40% до 10%. Это означает, что регулярная работа с педагогическими ситуациями помогла будущим педагогам-музыкантам точнее понимать содержание учебной проблемы, видеть связь между музыкальным материалом и педагогической задачей, а также обоснованнее выбирать способы действия.

По практическому критерию в экспериментальной группе также зафиксирован рост высокого уровня с 10% до 40%. Особенно показательно сокращение низкого уровня с 50% до 10%. Такой результат можно связать с моделированием фрагментов профессиональной деятельности. Когда студент регулярно пробует выстраивать часть занятия, подбирать музыкальный материал, формулировать объяснение и прогнозировать реакцию обучающихся, профессиональное действие перестаёт быть отвлечённой теоретической схемой. Оно становится понятным, пробуемым и постепенно управляемым.

Коммуникативный критерий дал самый выраженный рост высокого уровня в экспериментальной группе, с 10% до 50%. Для музыкально-педагогической подготовки это особенно важно. Педагог-музыкант работает не только через содержание дисциплины, но и через живое объяснение, интонацию, вопрос, эмоциональную поддержку, совместное слушание и обсуждение музыкального произведения. Практико-ориентированные задания создают ситуацию, где студенту приходится не просто знать материал, а объяснять его другому человеку. В этом проявляется переход от учебного знания к профессиональному взаимодействию.

Рефлексивный критерий также показал значимые изменения. В экспериментальной группе высокий уровень вырос с 10% до 40%, а низкий снизился с 50% до 10%. Данный результат подтверждает, что рефлексивно-аналитическое обсуждение нельзя рассматривать как формальное завершение занятия. Для будущего педагога-музыканта рефлексия становится способом профессионального самоанализа. Студент начинает понимать, почему выбранный метод оказался удачным или недостаточным, какие элементы объяснения были понятны обучающимся, где возникло затруднение и как можно изменить педагогическое действие в следующий раз.

В контрольной группе положительная динамика также присутствует, однако она носит более умеренный характер. Например, по аналитическому критерию высокий уровень остался на отметке 20%, хотя доля низкого уровня уменьшилась с 30% до 20%. По практическому критерию высокий уровень вырос с 10% до 20%, а низкий уровень снизился с 30% до 20%. Эти изменения показывают, что традиционная подготовка тоже даёт определённый образовательный результат, но её возможности ограничены, когда студент редко включается в ситуации, требующие самостоятельного выбора педагогического решения.

Полученные результаты позволяют выделить несколько важных педагогических эффектов. Первый эффект связан с преодолением разрыва между теоретической и практической подготовкой. Практико-ориентированные методы заставляют студента постоянно соотносить знание с действием. Теория музыки, методика преподавания и педагогическая коммуникация начинают восприниматься не как разные учебные блоки, а как элементы единой профессиональной задачи.

Второй эффект проявляется в усилении самостоятельности будущих специалистов. Анализ педагогической ситуации не предполагает единственного механического ответа. Студенту нужно выбрать решение, обосновать его и увидеть последствия. Такая работа особенно ценна для китайских специалистов музыкально-педагогического направления, поскольку современная система высшего образования Китая ориентируется на подготовку кадров, способных не только следовать заданной программе, но и гибко действовать в меняющихся образовательных условиях.

Третий эффект связан с ростом профессиональной осознанности. Моделирование фрагмента занятия показывает студенту, что педагогическая деятельность педагога-музыканта состоит из множества взаимосвязанных действий. Нужно учитывать художественное содержание произведения, уровень подготовки обучающихся, методическую цель, форму объяснения, характер общения и итоговый результат. Ошибка в одном элементе может снизить эффективность всего фрагмента. Поэтому практико-ориентированное обучение развивает не только отдельные умения, но и целостное видение профессии.

Особое значение имеет связь практико-ориентированных методов с музыкальным репертуаром. В обычной учебной ситуации музыкальное произведение может рассматриваться как объект анализа или исполнения. В профессиональной подготовке педагога-музыканта оно становится ещё и педагогическим средством. Студент должен понять, какие выразительные особенности произведения можно использовать для развития музыкального восприятия, какие вопросы помогут обучающимся услышать образ, какие исполнительские или слушательские задания сделают занятие более содержательным. Такой перенос музыкального материала в педагогическую ситуацию и составляет одну из ключевых линий компетентностного подхода.

Практико-ориентированные методы также помогают точнее раскрыть содержание профессиональной компетентности педагога-музыканта. Аналитический компонент отвечает за понимание ситуации и музыкального материала. Практический компонент показывает способность действовать. Коммуникативный компонент отражает качество взаимодействия. Рефлексивный компонент позволяет оценивать собственные решения и развиваться дальше. В реальной педагогической практике эти компоненты не существуют отдельно. Они проявляются одновременно, когда педагог объясняет музыкальное произведение, реагирует на вопросы обучающихся, меняет способ подачи материала и оценивает, достигнут ли образовательный результат. Такой вывод согласуется с позицией Е. А. Дыгановой и З. М. Явгильдиной, которые подчёркивают, что «профессиональная компетентность носит интегративный характер» [4, с. 1]. В контексте полученных результатов это означает, что рост отдельных показателей нельзя рассматривать изолированно. Аналитические, практические, коммуникативные и рефлексивные умения развиваются как взаимосвязанные стороны единой профессиональной готовности будущего педагога-музыканта.

Итоги опытно-экспериментальной работы подтверждают, что практико-ориентированные методы обучения могут рассматриваться как значимая составляющая компетентностного подхода в профессиональной подготовке китайских специалистов музыкально-педагогического направления. Их применение способствует не только повышению отдельных показателей, но и более глубокому изменению характера подготовки. Студент начинает видеть профессию педагога-музыканта как сферу самостоятельного педагогического действия, где музыкальное знание, методическая культура, коммуникация и рефлексия образуют единую систему.

В результате практико-ориентированное обучение позволяет сделать компетентностный подход не декларативным принципом, а реально работающей педагогической технологией. Для высшего музыкально-педагогического образования Китая это имеет прикладное значение, поскольку такие методы могут использоваться при обновлении содержания дисциплин, организации педагогической практики, разработке учебно-профессиональных заданий и подготовке студентов к будущей работе в музыкально-образовательной среде.

Выводы

Практико-ориентированные методы обучения являются значимой составляющей компетентностного подхода в профессиональной подготовке китайских специалистов музыкально-педагогического направления. Их роль заключается в том, что они переводят содержание подготовки из плоскости усвоения отдельных знаний и умений в плоскость профессионального действия. Будущий педагог-музыкант учится не только понимать музыкальный и методический материал, но и применять его в конкретной педагогической ситуации.

Анализ педагогических ситуаций музыкально-образовательной направленности способствует развитию аналитического компонента профессиональной компетентности. Студенты начинают точнее определять учебную проблему, видеть причины затруднений обучающихся, связывать особенности музыкального произведения с задачами занятия и выбирать более обоснованные методические решения.

Моделирование фрагментов профессиональной деятельности педагога-музыканта усиливает практическую и коммуникативную стороны подготовки. Такая форма работы позволяет будущим специалистам отрабатывать объяснение музыкального материала, организацию учебного взаимодействия, постановку вопросов, подбор репертуара и адаптацию педагогических приёмов к конкретным условиям занятия.

Рефлексивно-аналитическое обсуждение выполненных заданий помогает студентам осмысливать качество собственных действий. За счёт этого формируется способность замечать ошибки, оценивать результат выбранного педагогического решения и определять направления дальнейшего профессионального роста. Для музыкально-педагогической подготовки данный элемент особенно важен, поскольку деятельность педагога-музыканта требует постоянной корректировки способов работы с учётом реакции обучающихся.

Сопоставление результатов контрольной и экспериментальной групп показывает, что системное применение практико-ориентированных методов даёт более выраженную положительную динамику по аналитическому, практическому, коммуникативному и рефлексивному компонентам профессиональной компетентности. Наиболее заметные изменения проявились в экспериментальной группе, где студенты регулярно включались в анализ педагогических ситуаций, моделирование профессиональных действий и обсуждение результатов учебно-профессиональной работы.

Полученные положения позволяют рассматривать практико-ориентированное обучение как действенный механизм реализации компетентностного подхода в высшем музыкально-педагогическом образовании Китая. Его применение может быть полезно при обновлении содержания музыкально-педагогических дисциплин, проектировании учебно-профессиональных заданий, организации педагогической практики и подготовке будущих педагогов-музыкантов к самостоятельной работе в образовательной среде.

Литература

1. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования: учебник для вузов / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева.— 2-е изд., испр. и доп.— М.: Прометей, 2013.— 431 с.

2. Бреус, Н. Г. Компетентностный подход в профессиональном педагогическом и музыкальном образовании / Н. Г. Бреус // Вестник МДУ им. А. А. Куляшова.— 2016.— № 1 (47).— С. 70–77.

3. Дегтерева, К. С. Формирование профессиональной компетенции педагога-музыканта: способы, приёмы / К. С. Дегтерева // Проблемы современного педагогического образования.— 2019.— № 63–2.

4. Дыганова, Е. А. Модель формирования методической компетентности будущего педагога-музыканта: практико-ориентированный подход / Е. А. Дыганова, З. М. Явгильдина // Мир науки. Педагогика и психология.— 2022.— Т. 10.— № 1.

5. Дымченко, Е. В. Интерактивные методы обучения как компонент вузовской подготовки учителя музыки / Е. В. Дымченко // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки.— 2017.— № 3 (76).— С. 208–211.

6. Жукова, Г. С. Технологии профессионально-ориентированного обучения: учеб. пособие / Г. С. Жукова, Н. И. Никитина, Е. В. Комарова.— М.: Издательство РГСУ, 2012.— 165 с.

7. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя.— М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.— 38 с.

8. Казахватова, Л. А. Реализация принципов развивающего обучения в системе профессиональной подготовки современного педагога-музыканта в вузе / Л. А. Казахватова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета.— 2018.— № 3 (126).— С. 55–59.

9. Коновалов, А. А. Теоретико-методологические аспекты подготовки обучающихся Китайской Народной Республики в условиях высшего музыкально-педагогического образования: монография / А. А. Коновалов, Б. Р. Иофис, Чжао Янин [и др.].— М.: МПГУ, 2022.— 250 с.

10. Лю Хуэйин. Теоретические основы формирования методической компетентности будущих учителей музыки в контексте сравнительной педагогики высшей школы России и Китая / Лю Хуэйин, М. С. Осеннева // Глобальный научный потенциал.— 2024.— № 8 (161).— С. 84–88.

11. Макарова, С. В. Формирование готовности к профессиональной деятельности будущего педагога-музыканта на основе парадигмы педагогической поддержки / С. В. Макарова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки.— 2011.— № 1 (17).— С. 153–161.

12. Мальцева, Н. А. Компетентностный подход в реализации идеи непрерывного образования в системе повышения квалификации учителей музыки / Н. А. Мальцева // Молодой учёный.— 2021.— № 45.— С. 223.

13. Николаева, Е. В. Профессионально ориентированная историко-педагогическая подготовка будущих музыкантов-педагогов: содержание, структура, особенности реализации / Е. В. Николаева // Музыкальное искусство и образование. Musical Art and Education.— 2021.— Т. 9.— № 3.— С. 9–28.

Practice-oriented teaching methods as components of the competency-based approach to the professional training of chinese specialists in music education

Liu Jihan

Moscow Pedagogical State University

The article examines practice-oriented teaching methods in the professional training of Chinese specialists in music and pedagogy. The relevance of the topic is associated with the modernization of higher music and pedagogical education in China and the strengthening of its practical orientation. The purpose of the article is to reveal the role of these methods in the formation of professional competencies of future music teachers. Special attention is paid to the analysis of pedagogical situations, the modeling of professional activity, and the reflective assessment of students' academic work. It is shown that practice-oriented learning develops the analytical, practical, communicative, and reflective components of professional competence.

Keywords: competence-based approach, practice-oriented learning, professional training, music and pedagogical education, professional competencies, higher education in China, music teacher.

References

1. Abdullin, E. B. Theory of Music Education: Textbook for Higher Education Institutions / E. B. Abdullin, E. V. Nikolaeva. 2nd ed., revised and supplemented. Moscow: Prometey, 2013. 431 p.
2. Breus, N. G. The Competency-Based Approach in Professional Pedagogical and Music Education / N. G. Breus // Bulletin of Mogilev State University named after A. A. Kuleshov. 2016. No. 1 (47). Pp. 70–77.
3. Degtereva, K. S. Formation of the Professional Competence of a Music Teacher: Methods and Techniques / K. S. Degtereva // Problems of Modern Pedagogical Education. 2019. No. 63–2.
4. Dyganova, E. A. A Model for Developing the Methodological Competence of a Future Music Teacher: A Practice-Oriented Approach / E. A. Dyganova, Z. M. Yavgildina // World of Science. Pedagogy and Psychology. 2022. Vol. 10. No. 1.
5. Dymchenko, E. V. Interactive Teaching Methods as a Component of University Training for Music Teachers / E. V. Dymchenko // Scientific Notes of Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences. 2017. No. 3 (76). Pp. 208–211.
6. Zhukova, G. S. Technologies of Professionally Oriented Learning: Textbook / G. S. Zhukova, N. I. Nikitina, E. V. Komarova. Moscow: Russian State Social University Publishing House, 2012. 165 p.
7. Zimnyaya, I. A. Key Competencies as the Outcome-Based and Goal-Oriented Foundation of the Competency-Based Approach in Education / I. A. Zimnyaya. Moscow: Research Center for Problems of the Quality of Specialist Training, 2004. 38 p.
8. Kazakhvatova, L. A. Implementation of the Principles of Developmental Learning in the Professional Training of a Modern Music Teacher at University / L. A. Kazakhvatova // Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. 2018. No. 3 (126). Pp. 55–59.
9. Konovalov, A. A. Theoretical and Methodological Aspects of Training Students from the People's Republic of China in Higher Music and Pedagogical Education: Monograph / A. A. Konovalov, B. R. Iofis, Zhao Yaning et al. Moscow: Moscow Pedagogical State University, 2022. 250 p.
10. Liu Huiying. Theoretical Foundations for Developing the Methodological Competence of Future Music Teachers in the Context of Comparative Higher Education Pedagogy in Russia and China / Liu Huiying, M. S. Osenneva // Global Scientific Potential. 2024. No. 8 (161). Pp. 84–88.
11. Makarova, S. V. Developing Future Music Teachers' Readiness for Professional Activity Based on the Paradigm of Pedagogical Support / S. V. Makarova // University Proceedings. Volga Region. Humanities. 2011. No. 1 (17). Pp. 153–161.
12. Maltseva, N. A. The Competency-Based Approach to Implementing the Concept of Lifelong Education in the Professional Development of Music Teachers / N. A. Maltseva // Young Scientist. 2021. No. 45. P. 223.
13. Nikolaeva, E. V. Professionally Oriented Historical and Pedagogical Training of Future Music Teachers: Content, Structure, and Implementation Features / E. V. Nikolaeva // Musical Art and Education. 2021. Vol. 9. No. 3. Pp. 9–28.

Применение рефлексивных практик в процессе личностно-профессионального развития студентов-музыкантов в Китае

Лян Янь
аспирант, факультет музыкального искусства, Московский государственный педагогический университет

В статье рассматривается применение рефлексивных практик в процессе личностно-профессионального развития студентов-музыкантов в условиях китайского музыкального образования. Актуальность темы определяется потребностью в развитии профессионального самосознания, внутренней мотивации, педагогической позиции и способности к самоанализу у будущих педагогов-музыкантов. Цель статьи состоит в раскрытии педагогического потенциала рефлексивных практик как средства поддержки профессионального становления студентов музыкальных направлений. Особое внимание уделяется самоанализу исполнительской деятельности, рефлексивным записям, разбору педагогических ситуаций, групповому обсуждению учебного опыта и анализу профессиональных затруднений. Практическая значимость статьи связана с возможностью использования представленных положений при обновлении музыкально-педагогической подготовки и развитии профессиональной осознанности студентов-музыкантов.

Ключевые слова: музыкальное образование, рефлексивные практики, личностно-профессиональное развитие, студенты-музыканты, педагог-музыкант, профессиональная идентичность, самоанализ.

Введение

Современное музыкальное образование Китая развивается в условиях активного обновления целей профессиональной подготовки. Для вузов музыкального профиля уже недостаточно готовить только сильного исполнителя, владеющего техникой, репертуаром и академической дисциплиной. Будущий педагог-музыкант должен понимать собственную профессиональную роль, уметь анализировать педагогические ситуации, осмысленно выбирать способы работы с обучающимися и сохранять внутреннюю устойчивость в условиях публичной оценки, конкурсной среды и высокой учебной нагрузки.

Особенность подготовки студентов-музыкантов заключается в соединении исполнительского и педагогического направлений. Исполнительская сторона связана с развитием слухового контроля, художественной интерпретации, сценической культуры, владения голосом или инструментом. Педагогическая сторона требует иных качеств. Студенту необходимо научиться объяснять музыкальный материал, видеть причины ошибок обучающегося, подбирать методы работы, поддерживать мотивацию и формировать художественное восприятие. Если эти линии развиваются отдельно, возникает разрыв между высоким уровнем личного исполнения и недостаточной готовностью передавать собственный опыт другим.

В китайской системе музыкального образования данный вопрос особенно значим. Традиционно сильными сторонами подготовки остаются дисциплина, уважение к педагогическому авторитету, тщательная работа над техникой и ориентация на высокий художественный результат. Эти качества создают прочную профессиональную основу. При этом жёсткая академическая модель не всегда оставляет студенту достаточно пространства для самостоятельного анализа, открытого обсуждения ошибок и осмысления собственных профессиональных решений. По этой причине развитие рефлексивных практик становится не дополнительным элементом, а важным условием более целостного профессионального становления будущего педагога-музыканта.

Рефлексивные практики позволяют студенту рассматривать учебный, исполнительский и педагогический опыт как материал для анализа. После занятия, репетиции, выступления или педагогической пробы студент не просто фиксирует результат, а пытается понять причины успехов и затруднений. Почему выбранный способ объяснения оказался неэффективным. Почему в конкретном фрагменте возникло напряжение. Почему обучающийся не понял художественную задачу. Какие действия помогли исправить ошибку. Такие вопросы постепенно переводят профессиональное развитие из режима внешнего контроля в режим осознанного самодвижения.

Цель статьи состоит в раскрытии возможностей рефлексивных практик в процессе личностно-профессионального развития студентов-музыкантов в Китае.

Для достижения цели были определены следующие задачи. Первая задача связана с уточнением сущности личностно-профессионального развития студентов-музыкантов. Вторая задача направлена на выявление особенностей применения рефлексивных практик в музыкально-педагогической подготовке. Третья задача предполагает определение направлений влияния рефлексивных практик на профессиональную идентичность, самоанализ, мотивацию и педагогическую позицию студентов.

Объектом статьи выступает процесс личностно-профессионального развития студентов-музыкантов в системе музыкального образования Китая.

Предметом статьи являются рефлексивные практики как средство личностно-профессионального развития студентов-музыкантов.

Практическая значимость статьи связана с возможностью применения её положений в образовательных программах музыкальных вузов Китая, при организации педагогической практики, рефлексивных семинаров, групповых обсуждений исполнительского опыта и индивидуального сопровождения студентов.

Материалы и методы исследований

Материалами для подготовки статьи послужили научные и учебные источники, посвящённые теории музыкального образования, профессиональному становлению педагога-музыканта, педагогической рефлексии и особенностям музыкально-педагогической подготовки в России и Китае. Теоретическая основа статьи опирается на положения Э. Б. Абдуллина и Е. В. Николаевой о сущности музыкального образования как целостного педагогического процесса, в котором художественное развитие обучающегося связано с формированием его ценностного отношения к музыке и педагогической деятельности [1].

При рассмотрении личностно-профессионального развития будущего педагога-музыканта были учтены подходы В. В. Гетьмана, раскрывающего профессиональное становление музыканта-педагога как динамичный процесс формирования личности специалиста, его профессионального сознания и готовности к педагогической деятельности [3; 4]. Значимыми для статьи стали также положения Л. М. Митиной о профессиональном развитии учителя, поскольку они позволяют рассматривать становление будущего педагога не только как освоение компетенций, но и как развитие профессиональной позиции, мотивации и способности к самоизменению [11]. Педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих педагогов-музыкантов были рассмотрены с опорой на работу А. В. Наседкиной [12].

Методологическое значение для раскрытия темы имеют труды А. В. Карпова, М. Н. Киселевой, Т. А. Колышевой и И. А. Пециной. А. В. Карпов рассматривает рефлексию как механизм осознания и регуляции деятельности, что позволяет связать самоанализ студента с качеством его профессиональных действий [5]. М. Н. Киселева показывает рефлексию как средство профессионального становления будущего педагога-музыканта [6]. Т. А. Колышева раскрывает профессионально-личностную рефлексию будущего учителя музыки через мотивационный аспект [7], а в совместной работе Т. А. Колышевой и И. А. Пециной рефлексивные технологии рассматриваются как инструмент формирования творческих компетенций будущего педагога-музыканта [8].

Специфика китайского музыкального образования и российско-китайского педагогического контекста рассматривалась с опорой на работы И. В. Арановской и Г. Б. Двойниной, М. Д. Корноухова, Ли Линьна, Сун Чжиин, Сяо Ц. и М. М. Заббаровой [2; 9; 10; 13; 14]. Эти источники позволили учитывать особенности интеграции исполнительской и методической подготовки, различия педагогических моделей музыкального образования, а также культурно-образовательные условия подготовки студентов музыкальных направлений в Китае.

Методологическую основу статьи составили личностно-деятельностный, компетентностный, культурно-исторический и рефлексивный подходы. Личностно-деятельностный подход позволил рассмотреть студента-музыканта как субъекта собственного профессионального становления. Компетентностный подход помог связать исполнительские, методические, коммуникативные и аналитические умения с будущей педагогической деятельностью. Культурно-исторический подход дал возможность учитывать специфику китайского музыкального образования, где сохраняют значение академическая дисциплина, уважение к педагогическому авторитету и высокая требовательность к исполнительскому результату. Рефлексивный подход позволил раскрыть самоанализ, осмысление профессионального опыта и работу с педагогическими затруднениями как условия личностно-профессионального развития студентов-музыкантов.

В статье использованы методы теоретического анализа, сопоставления научных подходов, обобщения педагогического опыта и содержательной интерпретации материалов по теме. Теоретический анализ применялся для уточнения сущности личностно-профессионального развития студентов-музыкантов. Сопоставление научных подходов позволило выделить взаимосвязь исполнительского, педагогического и личностного компонентов подготовки. Обобщение материалов использовалось для определения основных направлений применения рефлексивных практик в музыкально-педагогической среде Китая.

Особое внимание уделено таким формам рефлексивной работы, как самоанализ исполнительского выступления, рефлексивные записи, обсуждение педагогических проб, анализ профессиональных ситуаций, работа с обратной связью и групповое обсуждение учебного опыта. Эти формы рассматриваются как педагогические средства, помогающие студенту не только выполнять учебные действия, но и понимать их смысл, оценивать результат, осознавать собственные трудности и выстраивать дальнейшую траекторию профессионального роста.

Результаты и обсуждения

Анализ научных источников показывает, что применение рефлексивных практик в подготовке студентов-музыкантов связано не только с развитием навыков самоанализа. Более существенным является их влияние на весь процесс личностно-профессионального становления будущего педагога-музыканта. Музыкальное образование по своей природе соединяет художественное, исполнительское, методическое и ценностное измерения. Э. Б. Абдуллин и Е. В. Николаева рассматривают музыкальное образование как целостный педагогический процесс, где формирование отношения к музыке не отделяется от развития личности обучающегося [1]. Для темы данной статьи это положение принципиально важно, поскольку рефлексия позволяет студенту не просто осваивать музыкальный материал, а осмыслять собственное место в профессиональной деятельности.

В российской и китайской музыкально-педагогической науке всё заметнее проявляется интерес к сопоставлению образовательных моделей. И. В. Арановская и Г. Б. Двойнина подчёркивают значение профессионально-исполнительской и методической интеграции в музыкальном образовании России и Китая [2]. М. Д. Корноухов обращает внимание на различие методологических парадигм в российской и китайской педагогике музыкального образования [9]. Ли Линьна рассматривает музыкально-педагогические школы Китая как особую систему подготовки, где сочетаются национальные традиции, исполнительская дисциплина и ориентация на профессиональный результат [10]. Сравнительный аспект также раскрывается в работах Сун Чжиин [13], Сяо Ц. и М. М. Заббаровой [14]. Эти источники позволяют увидеть, что проблема рефлексивных практик в Китае не может рассматриваться вне культурного и образовательного контекста.

Личностно-профессиональное развитие будущего педагога-музыканта в данной статье понимается как процесс, в котором соединяются профессиональная идентичность, педагогическая позиция, мотивация, способность к самоанализу и готовность к самостоятельному профессиональному выбору. В. В. Гетьман подчёркивает, что профессиональное становление педагога-музыканта предполагает качественные изменения личности специалиста, а не только накопление профессиональных умений [3; 4]. В. В. Гетьман определяет профессиональное становление педагога-музыканта как «процесс динамичного, целенаправленного, качественного изменения личности» [3, с. 67]. Л. М. Митина также рассматривает профессиональное развитие учителя как процесс внутреннего роста, связанный с изменением мотивации, сознания и отношения к педагогической деятельности [11]. А. В. Наседкина показывает, что формирование профессионально-педагогической культуры будущего педагога-музыканта требует специальных педагогических условий [12]. А. В. Наседкина подчёркивает, что «система высшего музыкального образования должна обеспечивать высокий уровень личностно-профессионального и творческого развития будущих педагогов-музыкантов» [12, с. 305]

Рефлексивный аспект раскрывается в работах А. В. Карпова, М. Н. Киселевой, Т. А. Колышевой и И. А. Пециной. А. В. Карпов рассматривает рефлексию как механизм осознания и регуляции деятельности [5]. М. Н. Киселева связывает рефлексию с профессиональным становлением будущего педагога-музыканта [6]. Т. А. Колышева подчёркивает значение профессионально-личностной рефлексии в мотивационном развитии будущего учителя музыки [7]. Т. А. Колышева указывает, что знакомство с рефлексивными технологиями рассматривается как «надежный механизм саморазвития» [7, с. 996]. Это уточнение помогает связать рефлексию не только с анализом уже выполненной деятельности, но и с внутренней потребностью студента в дальнейшем профессиональном росте. В совместной работе Т. А. Колышевой и И. А. Пециной рефлексивные технологии представлены как средство формирования творческих компетенций будущего педагога-музыканта [8]. На основании этих подходов можно сделать вывод, что рефлексия выступает не вспомогательным приёмом, а внутренним механизмом профессионального роста.

В условиях китайского музыкального образования данный механизм приобретает особую значимость. Подготовка студентов-музыкантов в Китае традиционно отличается высокой академической требовательностью, дисциплиной и вниманием к исполнительскому результату. Такая модель помогает формировать работоспособность, техническую точность и уважение к профессиональному мастерству. Вместе с тем ориентация на внешний результат может ослаблять самостоятельный анализ студентом собственной деятельности. Студент способен хорошо выполнить задание, но при этом не всегда понимает, почему именно выбранный способ работы оказался эффективным или, наоборот, не дал нужного результата.

Рефлексивные практики позволяют преодолеть этот разрыв. Они переводят внимание студента с простой оценки результата на анализ процесса. В исполнительской подготовке это проявляется в осмыслении сценического волнения, дыхания, темпа, интонационной устойчивости, художественной выразительности. В педагогической подготовке рефлексия помогает понять, почему ученик не усвоил объяснение, почему репетиционный приём оказался слабым, как изменилась мотивация обучающегося после замечания преподавателя. В личностном плане студент учится видеть собственные реакции, трудности, страхи, сильные стороны и зоны роста.

Наиболее значимый результат применения рефлексивных практик заключается в усилении профессиональной идентичности студента-музыканта. Он постепенно начинает воспринимать себя не только как исполнителя, но и как будущего педагога. В этом переходе есть внутренняя сложность. Хорошее владение инструментом, голосом или дирижёрской техникой ещё не означает педагогической готовности. Будущий преподаватель должен уметь переводить собственный художественный опыт в язык обучения. Рефлексия помогает выполнить этот переход более осознанно.

Вторым результатом становится развитие педагогической позиции. Студент начинает понимать, какие способы взаимодействия с обучающимися для него приемлемы, как он относится к ошибке, что считает главным в музыкальном обучении, как соотносит требовательность и поддержку. Без рефлексивной работы педагогическая позиция часто формируется стихийно, через копирование преподавателя или повторение привычной модели обучения. При систематическом самоанализе будущий педагог-музыкант получает возможность выстраивать собственный подход.

Таблица 1
Направления применения рефлексивных практик в подготовке студентов-музыкантов

Форма рефлексивной практики	Основная задача	Развиваемый компонент	Ожидаемый результат
Самоанализ исполнительского выступления	Осмысление качества исполнения, сценического состояния и художественного результата	Рефлексивный и эмоционально-волевой компоненты	Студент точнее понимает причины успехов и исполнительских затруднений
Рефлексивные записи после занятий	Фиксация профессиональных наблюдений, трудностей и выводов	Мотивационно-ценностный и когнитивный компоненты	Учебный опыт превращается в материал для осознанного профессионального роста
Анализ педагогических проб	Оценка способов объяснения, реакции обучающихся и эффективности методических решений	Деятельностный и коммуникативный компоненты	Будущий педагог учится связывать педагогическое действие с его результатом
Групповое обсуждение профессиональных ситуаций	Сопоставление разных точек зрения на учебные и педагогические трудности	Коммуникативный и рефлексивный компоненты	Студент видит типичные проблемы профессии и учится обсуждать их конструктивно
Анализ аудио- и видеозаписей занятий	Наблюдение за собственной речью, жестом, темпом работы и взаимодействием	Педагогическая позиция и профессиональное самосознание	Повышается точность самооценки и качество педагогической коррекции
Индивидуальная обратная связь преподавателя	Помощь в осмыслении сильных сторон и зон дальнейшего развития	Личностно-профессиональная устойчивость	Студент получает не только оценку, но и ориентиры дальнейшего профессионального движения

Третьим результатом является укрепление эмоциональной устойчивости. Музыкальная деятельность тесно связана с публичностью, конкурсами, прослушиваниями, репетиционным напряжением и оценкой. Ошибки в этой сфере воспринимаются студентами особенно остро, поскольку затрагивают не только профессиональный навык, но и личную самооценку. Рефлексивная практика помогает рассматривать неудачу не как личный провал, а как профессиональную ситуацию, которую можно проанализировать и использовать для дальнейшего роста.

Данные таблицы 1 показывают, что рефлексивные практики могут быть встроены в разные стороны музыкально-педагогической подготовки. Они не требуют отказа от традиционной системы обучения. Напротив, их задача заключается в том, чтобы сделать уже существующую подготовку более осознанной. Исполнительская дисциплина сохраняет значение, но дополняется анализом причин результата. Педагогическая практика не ограничивается проведением занятия, а сопровождается осмыслением применённых методов. Обратная связь преподавателя становится не только оценочной, но и развивающей.

Особенно продуктивным представляется поэтапное включение рефлексивных практик. На первом этапе целесообразно использовать индивидуальные формы, включая рефлексивные записи, самоанализ выступлений и ответы на направляющие вопросы после занятий. Такой формат удобен для китайской образовательной среды, где открытое обсуждение собственных ошибок перед группой может сначала вызывать напряжение. На втором этапе можно вводить парное обсуждение педагогических ситуаций и анализ видеозаписей. На третьем этапе уместны групповые дискуссии, коллективный разбор учебных трудностей и совместная разработка педагогических решений.

Для студентов-музыкантов важна не сама процедура рефлексии, а её связь с реальным профессиональным опытом. Если рефлексивное задание превращается в формальный отчёт, оно быстро теряет смысл. Эффективность появляется тогда, когда студент видит практическую пользу самоанализа. Например, после разбора видеозаписи он замечает, что слишком быстро объясняет задание. После рефлексивной записи понимает, что повторяет одно и то же замечание, не меняя метод. После обсуждения с преподавателем осознаёт, что проблема ученика связана не с невнимательностью, а с неясной постановкой исполнительской задачи.

Применение рефлексивных практик позволяет также смягчить противоречие между исполнительской и педагогической сторонами подготовки. В традиционной модели студент часто сначала формируется как исполнитель, а педагогическая роль включается позднее. Однако для будущего педагога-музыканта важно уже в процессе исполнительского обучения задаваться вопросом о педагогическом смысле собственного опыта. Как объяснить найденный способ работы над фразировкой. Как показать ученику связь дыхания и звука. Как помочь преодолеть сценическое волнение. Такие вопросы постепенно соединяют исполнительскую и педагогическую линии развития.

Отдельное значение имеет влияние рефлексии на мотивацию. Когда студент начинает понимать собственные изменения, его отношение к обучению становится более осознанным. Учебные задания перестают восприниматься только как внешнее требование. Они получают личный профессиональный смысл. Это особенно важно для студентов музыкальных направлений, поскольку длительная подготовка, повторение технических упражнений и высокая конкуренция могут снижать внутреннюю вовлечённость. Рефлексия помогает увидеть движение вперёд даже тогда, когда внешний результат ещё не выглядит ярким.

В результате можно выделить несколько педагогических условий эффективного применения рефлексивных практик в китайском музыкальном образовании. Первое условие связано с регулярностью. Рефлексия должна сопровождать разные виды учебной деятельности, а не появляться эпизодически. Второе условие состоит в профессиональной конкретности. Анализ должен опираться на реальные занятия, выступления, репетиции, педагогические пробы и ситуации общения. Третье условие связано с поддерживающей обратной связью преподавателя. Студенту важно понимать, что рефлексия не является формой контроля или наказания за ошибку. Она должна восприниматься как способ профессионального роста.

Практический эффект применения рефлексивных практик проявляется в том, что студент-музыкант начинает более точно осознавать собственные профессиональные действия. Он лучше понимает связь между подготовкой и результатом, между педагогическим словом и реакцией ученика, между эмоциональным состоянием и качеством исполнения. Посте-

пенно формируется способность самостоятельно корректировать профессиональное поведение. Для будущего педагога-музыканта это особенно важно, поскольку его дальнейшая работа будет постоянно требовать гибкости, наблюдательности и готовности к внутреннему анализу.

Итоговый смысл применения рефлексивных практик в китайском музыкальном образовании заключается в развитии более зрелого типа профессионального становления. Студент не только осваивает исполнительские и методические умения, но и учится понимать себя как будущего педагога. В этом процессе рефлексия становится связующим механизмом между художественным опытом, педагогической деятельностью и личностным ростом. Именно такая связь позволяет рассматривать рефлексивные практики как значимое средство личностно-профессионального развития студентов-музыкантов в Китае.

Выводы

Рассмотрение применения рефлексивных практик в процессе личностно-профессионального развития студентов-музыкантов в Китае позволяет сделать вывод, что данный педагогический инструмент имеет не вспомогательное, а системообразующее значение. Рефлексия помогает связать исполнительскую подготовку, педагогическое мышление, профессиональную мотивацию и личностную устойчивость будущего педагога-музыканта. Без такого связующего механизма музыкальное образование может оставаться сильным по уровню технической и академической подготовки, но недостаточно направленным на осознанное профессиональное становление студента.

В ходе статьи было уточнено, что личностно-профессиональное развитие студентов-музыкантов включает несколько взаимосвязанных компонентов. К ним относятся профессиональное самосознание, способность к самоанализу, мотивация к дальнейшему росту, эмоциональная устойчивость, коммуникативная культура и педагогическая позиция. Эти компоненты формируются не изолированно, а в процессе учебной, исполнительской и педагогической деятельности. Именно поэтому рефлексивные практики оказываются особенно значимыми для музыкального образования, где профессиональный результат всегда связан с внутренним состоянием личности, художественным опытом и качеством взаимодействия с обучающимися.

Анализ показал, что наиболее перспективными формами рефлексивной работы являются самоанализ исполнительских выступлений, рефлексивные записи после занятий, обсуждение педагогических проб, анализ профессиональных ситуаций, работа с аудио- и видеозаписями, а также индивидуальная обратная связь преподавателя. Данные формы позволяют студенту не просто фиксировать успехи и ошибки, а понимать причины собственных действий, видеть связь между способом работы и результатом, осознанно корректировать профессиональное поведение.

Для китайского музыкального образования особое значение имеет постепенное и культурно адаптированное включение рефлексивных практик. Система, ориентированная на дисциплину, академическую строгость и уважение к педагогическому авторитету, обладает серьёзными преимуществами, однако нуждается в расширении пространства для самостоятельного анализа и профессионального самоопределения студентов. Поэтому рефлексивные практики целесообразно вводить поэтапно, начиная с индивидуальных письменных форм и переходя к групповым обсуждениям, анализу видеозаписей и совместному разбору педагогических ситуаций.

Практическая значимость полученных выводов заключается в возможности использования рефлексивных практик при обновлении содержания подготовки студентов музыкальных направлений в Китае. Их включение в педагогическую практику, репетиционную работу, исполнительскую подготовку и методические занятия может способствовать формированию более зрелого, самостоятельного и профессионально осознанного будущего педагога-музыканта. В результате рефлексия становится не отдельным заданием, а условием перехода студента от внешнего выполнения учебных требований к внутреннему пониманию своей будущей профессии.

Литература

1. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования: учебник / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева.— 3-е изд., испр. и доп.— М.: Прометей, 2020.— 502 с.
2. Арановская, И. В. Профессионально-исполнительские и методические аспекты интеграции музыкального образования в России и Китае (на примере инструментальной подготовки) / И. В. Арановская, Г. Б. Двойнина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета.— 2018.— № 3 (126).— С. 50–55.
3. Гетьман, В. В. Основные положения педагогической системы профессионального становления педагога-музыканта / В. В. Гетьман // Педагогика и психология образования.— 2018.— № 3.— С. 63–70.
4. Гетьман, В. В. Современные подходы к проблеме личностно-профессионального становления музыканта-педагога: психолого-педагогический аспект / В. В. Гетьман // Ценности и смыслы.— 2016.— Т. 2.— № 6 (46).— С. 28–39.
5. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов.— М.: Институт психологии РАН, 2004.— 82 с.
6. Киселева, М. Н. Рефлексия как средство профессионального становления будущего педагога-музыканта / М. Н. Киселева // Наука и школа.— 2019.— № 4.— С. 142–147.
7. Колышева, Т. А. Профессионально-личностная рефлексия будущего учителя музыки: мотивационный аспект / Т. А. Колышева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки.— 2014.— Т. 16.— № 2 (4).— С. 996–998.
8. Колышева, Т. А. Рефлексивные технологии в формировании творческих компетенций будущего педагога-музыканта / Т. А. Колышева, И. А. Пецина // Музыкальное искусство и образование.— 2016.— № 2 (14).— С. 35–44.
9. Корноухов, М. Д. Смысловые градации интерпретационного подхода в педагогике музыкального образования: российские и китайские методологические парадигмы / М. Д. Корноухов // Музыкальное искусство и образование.— 2024.— Т. 12.— № 2.— С. 35–45.
10. Ли, Линьна. Музыкально-педагогические школы в системе высшего музыкального образования Китая: дис. ... канд. пед. наук / Ли Линьна.— Волгоград, 2023.— 200 с.
11. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина.— М.: Академия, 2004.— 320 с.
12. Наседкина, А. В. Педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих педагогов-музыкантов / А. В. Наседкина // Вектор науки Тольяттинского государственного университета.— 2015.— № 3-2.— С. 305–310.
13. Сун, Чжиин. Особенности музыкального образования в России и Китае: сравнительный аспект / Сун Чжиин // Управление образованием: теория и практика.— 2023.— № 4.— С. 84–90.
14. Сяо, Ц. Сопоставление педагогических моделей музыкального образования в Китае и России / Ц. Сяо, М. М. Заббарова // Современное педагогическое образование.— 2023.— № 4.— С. 198–203.

Application of reflective practices in the personal and professional development of music students in china

Liang Yan

Moscow Pedagogical State University

The article examines the use of reflective practices in the process of personal and professional development of music students in the context of Chinese music education. The relevance of the topic is determined by the need to develop professional self-awareness, internal motivation, pedagogical position, and the ability to self-analysis among future music teachers. The purpose of the article is to reveal the pedagogical potential of reflective practices as a means of supporting the professional development of students in music-related fields. Special attention is given to self-analysis of performance activities, reflective notes, analysis of pedagogical situations, group discussion of learning experience, and analysis of professional difficulties. The practical significance of the article is related to the possibility of using the presented provisions to update music and pedagogical training and to develop the professional awareness of music students.

Keywords: music education, reflective practices, personal and professional development, music students, music teacher, professional identity, self-analysis.

References

1. Abdullin, E. B. Theory of Music Education: Textbook / E. B. Abdullin, E. V. Nikolaeva. 3rd ed., revised and supplemented. Moscow: Prometey, 2020. 502 p.
2. Aranovskaya, I. V. Professional Performance and Methodological Aspects of the Integration of Music Education in Russia and China: A Case Study of Instrumental Training / I. V. Aranovskaya, G. B. Dvoinina // Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. 2018. No. 3 (126). Pp. 50–55.
3. Getman, V. V. Fundamental Principles of the Pedagogical System of the Professional Development of a Music Teacher / V. V. Getman // Pedagogy and Psychology of Education. 2018. No. 3. Pp. 63–70.
4. Getman, V. V. Modern Approaches to the Personal and Professional Development of a Musician-Teacher: Psychological and Pedagogical Aspects / V. V. Getman // Values and Meanings. 2016. Vol. 2. No. 6 (46). Pp. 28–39.

5. Karpov, A. V. Psychology of the Reflexive Mechanisms of Activity / A. V. Karpov. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2004. 82 p.
6. Kiseleva, M. N. Reflection as a Means of the Professional Development of a Future Music Teacher / M. N. Kiseleva // Science and School. 2019. No. 4. Pp. 142–147.
7. Kolysheva, T. A. Professional and Personal Reflection of a Future Music Teacher: The Motivational Aspect / T. A. Kolysheva // Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, Humanitarian and Biomedical Sciences. 2014. Vol. 16. No. 2 (4). Pp. 996–998.
8. Kolysheva, T. A. Reflexive Technologies in the Formation of Creative Competencies of a Future Music Teacher / T. A. Kolysheva, I. A. Petsina // Musical Art and Education. 2016. No. 2 (14). Pp. 35–44.
9. Kornoukhov, M. D. Semantic Gradations of the Interpretative Approach in Music Education Pedagogy: Russian and Chinese Methodological Paradigms / M. D. Kornoukhov // Musical Art and Education. 2024. Vol. 12. No. 2. Pp. 35–45.
10. Li, Linna. Music Pedagogical Schools in the System of Higher Music Education in China: Candidate of Pedagogical Sciences Dissertation / Li Linna. Volgograd, 2023. 200 p.
11. Mitina, L. M. Psychology of Teachers' Work and Professional Development / L. M. Mitina. Moscow: Akademiya, 2004. 320 p.
12. Nasedkina, A. V. Pedagogical Conditions for the Formation of the Professional and Pedagogical Culture of Future Music Teachers / A. V. Nasedkina // Vector of Science of Togliatti State University. 2015. No. 3-2. Pp. 305–310.
13. Sun, Zhiying. Features of Music Education in Russia and China: A Comparative Perspective / Sun Zhiying // Education Management: Theory and Practice. 2023. No. 4. Pp. 84–90.
14. Xiao, C. A Comparison of Pedagogical Models of Music Education in China and Russia / C. Xiao, M. M. Zabbarova // Modern Pedagogical Education. 2023. No. 4. Pp. 198–203.

Ресурсный потенциал акме-наставничества в достижении высокого уровня личностно-профессионального развития

Макарова Татьяна Петровна
соискатель, кафедра психологии и педагогики, Таджикский педагогический институт

Настоящая публикация рассматривает эффективность применения перспективной образовательной технологии наставничества с учетом акмеологического подхода в лично-профессиональном развитии и самосовершенствовании субъектов образовательного процесса. Для медицинских специальностей это реализуется через сетевой акмеологический кластер «ТОЧКА-АКМЕ», который объединяет ресурсы медицинского колледжа, образовательных учреждений и профильных медицинских организаций. Акмеологическая среда в медицинском колледже создана для интенсификации профессионального становления студентов выступает как эффективная система поддержки и самоопределения, способствует повышению профессиональных компетентностей и формированию потребности в постоянном саморазвитии. Особую роль в этом процессе играет акме-наставничество, как совокупность технологических действий для постоянного профессионального саморазвития и раскрытия внутренних ресурсов в реализации личного и профессионального потенциала.

Исследование нацелено на углубленное осмысление и уточнение категориально-понятийного аппарата, относящегося к организационно-методическому сопровождению наставнической деятельности в условиях внедрения акмеологического подхода в систему среднего профессионального образования (СПО).

Материалы и методы исследования. Методология исследования базируется на анализе нормативно-правовой базы, изучении специализированных источников и систематизации опыта наставнической деятельности в условиях медицинского колледжа.

Результаты исследования и их обсуждение. Сетевое взаимодействие медицинского колледжа в рамках кластера «ТОЧКА-АКМЕ» создает необходимые условия для эффективного использования технологии наставничества. Акме-наставничество, реализуемое в рамках сетевого кластера, является ресурсным потенциалом и эффективным инструментом, позволяющим, как студентам и педагогическим работникам, так и сетевым партнерам, достигать качественных показателей в достижении высокого уровня личностно-профессионального развития.

Заключение: полученные в ходе исследования данные убедительно свидетельствуют о том, что современная образовательная парадигма смещает фокус на личность активных участников образовательного процесса, позволяя трансформировать наставничество в инструмент достижения вершин профессионализма. Это позволяет рассматривать акме-наставничество как ключевой ресурс осознанного профессионального самосовершенствования и максимального раскрытия ресурсного потенциала личности в достижении вершин профессионального мастерства.

Ключевые слова: акме-наставничество, интенсификация, ресурсный и личностный потенциал, профессиональное развитие личности, акмеологический кластер «ТОЧКА-АКМЕ».

На фоне модернизации первичного звена медицины и острого кадрового дефицита в фармацевтической и медицинской сферах России, возрождение института наставничества приобретает статус стратегической задачи. Еще в декабре 2013 года на совместном заседании Госсовета и профильной президентской комиссии Владимир Путин обозначил развитие наставничества как ключевой вектор государственной политики в области образования и подготовки кадров.

В 2019 году Правительство РФ приняло постановление, разработанное Министерством здравоохранения, которое определило принципы модернизации первичного звена здравоохранения, в рамках которого предусмотрено внедрение системы наставничества. **Цель наставничества: р**азвитие кадрового потенциала и личности наставляемого, формирование ответственного отношения к труду и долгосрочных трудовых отношений через индивидуальное сопровождение профессионального становления медицинских работников.

В соответствии с поручением Президента Российской Федерации Владимира Путина, Правительством страны была утверждена Концепция развития наставничества до 2030 года, что подчеркивает государственную значимость данного направления.

30 ноября 2023 г. в рамках заседания Президиума Российской академии образования утвержден **Этический кодекс наставника в Российской Федерации**. Необходимое условие реализации концепции является соблюдение Этического кодекса наставника, который базируется на традиционных нравственных ценностях российского общества и государства [4].

В настоящее время в системе образования наставничество рассматривается как перспективная образовательная технология передачи опыта, знаний, формирования компетенций и ценностей через неформальное взаимообогащение, основанное на доверии и партнерстве.

В системе среднего профессионального образования (СПО) наставничество опирается на акмеологический подход: фокус смещается с узкоспециальных навыков на формирование зрелой, ответственной личности. Это повышает эффективность качества работы организаций, способствует раскрытию внутреннего потенциала всех участников образовательного процесса в достижении высокого уровня личностно-профессионального развития и вершин профессионального мастерства. В педагогических работах Ананьева Б.Г., Деркача А.А., Выготского Л.С., исследующих проблемы акмеологии в педагогике и психологии, теоретически обосновано и эмпирически доказано, что личностно профессиональное самосовершенствование происходит на всех этапах непрерывного образования [11].

Для интенсификации личностно-профессионального становления студентов медицинских специальностей в Геленджикском филиале ГБПОУ «Новороссийский медицинский колледж» министерства здравоохранения Краснодарского края в рамках акмеологического кластера «ТОЧКА-АКМЕ» осуществляется сетевое взаимодействие с базовыми медицинскими организациями и образовательными учреждениями города (рис.1). Сетевое взаимодействие подразумевает применение акмеологического подхода как в условиях медицинского колледжа, так и в сети **образовательных** организаций и базовых медицинских учреждений [8].



Рисунок 1 – Акмеологический кластер «ТОЧКА-АКМЕ» – эффективная технология сотрудничества.

Цель внедрения акмеологического кластера «ТОЧКА-АКМЕ»: создание избыточной акмеологической среды, способствующей повышению профессиональных компетентностей и формированию потребности в постоянном саморазвитии и самосовершенствовании субъектов образовательного процесса.

Одним из значимых модулей акмеологического кластера «ТОЧКА-АКМЕ» является модуль «АКМЕ-НАСТАВНИЧЕСТВО» в связи с вступлением в силу новых нормативных требований от 1 марта 2026 года, где образовательный процесс в профессиональном образовании ориентирован на усиление практической составляющей. Практическая значимость акме-наставничества заключается в разработке конкретных инструментов: акме-карт, дорожных карт, акме-интенсивов и тренингов, антропопрактик и тьюторингов, мастер-классов и проектов, банка кейсов диагностических методик и практикумов, психотехник личностного роста и инструментов прорыва в сторону оптимизации взаимодействия.

Применение акмеологического подхода в профессиональном образовании предполагает создание условий в медицинском колледже для освоения прогрессивных, современных методик и технологий обучения и воспитания, самовоспитания и саморазвития [7]. Ключевая задача — формирование компетенций, востребованных в реальной практике медицинского образования (рис.2).



Рисунок 2 – Личностный рост – позитивная практика.

Помимо профессиональных навыков (Hard skills), акцент делается на развитии гибких навыков (Soft skills) и навыков саморазвития (Self skills) [8].

Модуль «АКМЕ-НАСТАВНИЧЕСТВО» состоит из разработанных программ для обучающихся, педагогических работников и наставников из сферы здравоохранения, применительно к конкретным условиям колледжа в рамках осуществления акмеологического подхода в профессиональном образовании.

Акме-наставничество ориентировано на студентов, стремящихся к реализации личных устремлений, на педагогов и наставников, совершенствующих арсенал своего педагогического мастерства. В результате происходит раскрытие потенциала профессионального совершенства, повышение результативности в образовательном процессе по конкретной специальности или профессии.

В современной парадигме наставничество интерпретируется как интерактивный процесс, предполагающий синергию профессионального и личностного роста. Наставничество рассматривается как двусторонний процесс, основанный на обмене опытом и взаимной рефлексии. Внедрение Целевой модели наставничества актуализировало запрос на специалистов нового формата. Возникла потребность в наставниках нового типа: не только трансляторов знаний и умений, но и фасилитаторах профессионального развития и личностного роста.

На основании вступившего в силу с 1 марта 2026 г. Федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 17 ноября 2025 года № 424-ФЗ, которым устанавливается требование об обязательном институте наставничества в отношении выпускников медицинских образовательных учреждений среднего и высшего профессионального образования, впервые прошедших первичную аккредитацию специалиста, первичную специализированную аккредитацию специалиста по соответствующей специальности, выпускники медицинских колледжей (СПО) обязаны проходить отработку, период наставничества в срок от 1-3 года в медицинских организациях, участвующих в реализации программы государственных гарантий оказания гражданам бесплатной медицинской помощи в системе ОМС (обязательное медицинское страхование, гарантирующее бесплатную медицинскую помощь в России). Министерством здравоохранения РФ определены правила и требования к наставничеству в сфере здравоохранения [1, 2, 3, 6].

Это подтверждает, что применяемая в колледже технология акме-наставничества эффективна в профессиональном развитии специалиста из другой сферы деятельности: врача или медицинской сестры, провизора или фармацевта. Наставнические практики позволят специалисту-наставнику из другой сферы деятельности здравоохранения учиться быть педагогом в системе СПО, осуществлять свое профессиональное развитие в области педагогики [9, 10].

Взаимодействие с работодателями строится на принципах открытого диалога и практико-ориентированных мастер-классов. Особое внимание уделяется вопросам трудоустройства и карьерного проектирования, где фундаментальные медицинские знания рассматриваются как база для успешной аккредитации и эффективной клинической практики. Акме-сопровождение наставнических практик, организованных совместно с партнерами сетевого взаимодействия, базируется на принципах добровольности, взаимного уважения, доверия и строгого соблюдения правовых норм.

Таким образом, акмеологический подход в личностно-деятельностном росте и самосовершенствовании субъектов образовательного процесса способствует оптимизации процессов профессиональной социализации и карьерной траектории субъектов наставничества. Ресурсный потенциал акме-наставничества является решающим фактором достижения высших точек профессионального мастерства, что является залогом успешной карьеры и высокого уровня личностно-профессионального развития.

Литература

1. Федеральный закон от 17 ноября 2025 года № 424-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». [Электрон. ресурс] — **URL:** https://rostqmy.ru.

2. Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 05.03.2026 г. № 166н «Об утверждении перечня специальностей (направлений подготовки) после завершения обучения по которым в отношении лиц, получивших медицинское образование по основным профессиональным образовательным программам по специальностям (направлениям подготовки) и впервые прошедших первичную аккредитацию специалиста, первичную специализированную аккредитацию специалиста по соответствующей специальности, осуществляется наставничество в сфере здравоохранения, сроки, в течение которых осуществляется наставничество в сфере здравоохранения в зависимости от специальности (направления подготовки) и (или) места нахождения организации, в которой осуществляется медицинская деятельность». [Электрон. ресурс] — **URL:** https://rostqmy.ru.

3. Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 27.03.2026 г. № 167н «Об утверждении Положения о наставничестве в сфере здравоохранения». [Электрон. ресурс] — **URL:** https://rostqmy.ru.

4. Этический кодекс наставника в Российской Федерации: постановление президиума РАО от 30 ноября 2023 года № 8/2 // Информационно-правовое обеспечение: официальный сайт Российской академии образования. [Электрон. ресурс] — **URL:** https://rusacademedu.ru.

5. Методические рекомендации по внедрению методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися. **[Электрон. ресурс]** — URL: **https://clck.ru.**

6. Рекомендации по организации наставничества в сфере здравоохранения в целях реализации Федерального закона от 17 ноября 2025 г. № 424-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». [Электрон. ресурс] — **URL:** https://rostqmy.ru.

7. Бегидова, С. Н. Акмеологический подход в профессиональной подготовке будущих специалистов / С. Н. Бегидова, С. А. Хазова [Электрон. ресурс] – **URL:** https://www.vestnik.adygnet.ru.

8. Макарова Т.П., Акмеологический кластер как основа сетевого взаимодействия образовательных организаций в системе «ДОУ-ШКОЛА-СПО-ВУЗ», [Электрон. ресурс] – **URL:** https://iro23.ru.

9. Морохина И.В., Макарова Т.П., Журова И.Н. Учиться быть педагогом СПО в рамках наставничества как условие профессионального развития специалиста из другой сферы деятельности // Тьторское сопровождение образовательной деятельности обучающихся на разных уровнях образования: практики, индивидуализации, социально-психологичесике механизмы. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Геленджик, 2025. С.70-73.

10. Руководство по эффективному самообучению менеджеров. Ред. Джайлс Кен, Хедж Н. Издательство: М.: МИМ ЛИНК, 2000 г., 312 с.

11. Синякова, М.Г. Педагогическая акмеология: учебник для вузов/ М.Г. Синякова, Э.Э. Сыманюк. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 210 с. – (Высшее образование). Текст: непосредственный.

The potential of “acme” mentoring in achieving a high level of personal and professional development

Makarova T.P.

Tajik Pedagogical Institute in Penjikent

This publication examines the effectiveness of applying a promising educational mentoring technology, taking into account the acmeological approach, to the personal and professional development and self-improvement of participants in the educational process. For medical specialties, this is implemented through the acmeological network cluster “TOCHKA-ACME”, which unites the resources of the medical college, educational institutions, and specialized medical organizations. The acmeological environment at the medical college is designed to intensify students' professional development and serves as an effective system of support and self-determination, promoting the enhancement of professional competencies and fostering the need for continuous self-improvement. Acme-mentoring plays a special role in this process, as a set of technological actions for continuous professional development and the development of internal resources for the realization of personal and professional potential.

This study aims to deeply understand and refine the categorical and conceptual framework related to the organizational and methodological support of mentoring activities in the context of the implementation of the acmeological approach in the secondary vocational education (SVE) system.

Research materials and methods. The research methodology is based on an analysis of the regulatory framework, the study of specialized sources, and the systematization of mentoring experiences in a medical college setting.

Research results and discussion. The networking of the medical college within the “TOCHKA-ACME” cluster creates the necessary conditions for the effective use of mentoring technologies. Acme-mentoring, implemented within the network cluster, is a resource and an effective tool that enables both students, faculty, and network partners to achieve high levels of personal and professional development.

Conclusion: The data obtained during the study convincingly demonstrate that the modern educational paradigm is shifting the focus to the individual participants in the educational process, enabling mentoring to be transformed into a tool for achieving the heights of professionalism. This allows us to consider acme-mentoring as a key resource for conscious professional self-improvement and the maximum development of an individual's resource potential in achieving the pinnacle of professional excellence.

Keywords: acme-mentoring, intensification, resource and personal potential, professional development, acmeological cluster “TOCHKA-ACME”.

References

1. Federal Law of November 17, 2025 No. 424-FZ "On Amendments to Certain Legislative Acts of the Russian Federation." [Electronic resource] — URL: https://rostqmy.ru.
2. Order of the Ministry of Health of the Russian Federation of March 5, 2026 No. 166n "On Approval of the List of Specialties (Areas of Training) After Completion of Training in Which, in Relation to Individuals Who Received Medical Education in Basic Professional Educational Programs in Specialties (Areas of Training) and Who Have Passed Initial Specialist Accreditation or Initial Specialized Specialist Accreditation in the Relevant Specialty for the First Time, Mentoring in the Field of Healthcare Is Carried Out; the Time Periods During Which Mentoring in the Field of Healthcare Is Carried Out Depending on the Specialty (Areas of Training) and (or) the Location of the Organization in Which Medical Activities Are Carried Out." [Electronic resource] — URL: https://rostqmy.ru.
3. Order of the Ministry of Health of the Russian Federation dated March 27, 2026, No. 167n "On Approval of the Regulation on Mentoring in Healthcare." [Electronic resource] — URL: https://rostqmy.ru.
4. Ethical Code of Mentors in the Russian Federation: Resolution of the Presidium of the Russian Academy of Education dated November 30, 2023, No. 8/2 // Information and Legal Support: Official Website of the Russian Academy of Education. [Electronic resource] — URL: https://rusacademedu.ru.
5. Methodological Recommendations for the Implementation of the Methodology (Target Model) of Mentoring Students for Organizations Carrying Out Educational Activities in General Education, Additional General Education, and Secondary Vocational Education Programs, Including the Use of Best Practices for the Exchange of Experiences between Students. [Electronic resource] — URL: https://clck.ru.
6. Recommendations for the Organization of Mentoring in the Field of Healthcare for the Implementation of the Federal Law of November 17, 2025 No. 424-FZ "On Amendments to Certain Legislative Acts of the Russian Federation". [Electronic resource] - URL: https://rostqmy.ru.
7. Begidova, S. N. Acmeological Approach in the Professional Training of Future Specialists / S. N. Begidova, S. A. Khazova [Electronic resource] - URL: https://www.vestnik.adygnet.ru.
8. Makarova T. P., Acmeological Cluster as the Basis for Network Interaction of Educational Organizations in the "PRESCHOOL-SCHOOL-Higher Education Institution" System, [Electronic resource] - URL: https://iro23.ru.
9. Morokhina I. V., Makarova T. P., Zhurova I. N. Learning to be a secondary vocational education teacher through mentoring as a condition for the professional development of a specialist from another field // Tutoring support for the educational activities of students at different levels of education: practices, individualization, socio-psychological mechanisms. Collection of materials from the All-Russian scientific and practical conference, Gelendzhik, 2025. pp. 70-73.
10. Guide to effective self-training of managers. Ed. Giles Ken, Hedge N. Publisher: Moscow: MIM LINK, 2000, 312 p.
11. Sinyakova, M.G. Pedagogical acmeology: a textbook for universities / M.G. Sinyakova, E.E. Symanyuk. - 2nd ed., revised and enlarged. - Moscow: Yurait Publishing House, 2025. - 210 p. - (Higher education). Text: direct.

Профессиональная готовность будущего преподавателя русского языка как иностранного: комплексная оценка в условиях педагогического конкурса

Малышев Сергей Вадимович
директор, Центр международного сотрудничества Министерства просвещения Российской Федерации, i@svmalyshev.ru

Статья посвящена оценке профессиональной готовности будущего преподавателя русского языка как иностранного по материалам «Конкурса педагогического мастерства для российских и иностранных студентов». В 2024 г. конкурс провел Центр международного сотрудничества Министерства просвещения России. Проект получил грантовое финансирование в форме субсидии на мероприятия, обеспечивающие полноценное функционирование и развитие русского языка, в рамках ведомственной целевой программы «Развитие образования», лот 3.1 «Организация и проведение конкурса педагогического мастерства для российских и иностранных студентов — будущих учителей русского языка за рубежом, обучающихся в российских образовательных организациях высшего образования, реализующих программу подготовки педагогических кадров». В конкурсе участвовали 260 человек из 35 вузов; 95 из них были иностранными гражданами, 89 прошли конкурсные испытания, 30 вышли в финал. Для исследования использованы оценочные листы «Медиавизитки», «Собеседования» и «Урока», а также организационные и итоговые документы проекта. Сопоставление листов позволило увидеть за пятнадцатью критериями шесть сторон профессиональной готовности: методику и построение урока, мотивацию учащихся, социокультурное содержание, профессиональное развитие, культуру речи и видеоряда, практический опыт. Общий балл сам по себе мало говорит о сильных и слабых сторонах конкурсанта. Он приобретает смысл, когда жюри соотносит рассказ участника о себе с подтвержденным опытом и тем, как он действует в классе. Оценка урока требует отдельной оговорки: до встречи со школьниками финалисты прошли 18-часовой интенсив и работали с наставниками, поэтому результат отражает и исходную подготовку студента, и его способность быстро освоить новый материал и применить его на практике. Анализ также показал, какие изменения нужны оценочным листам. Для каждого уровня шкалы следует назвать наблюдаемые признаки, а экспертам — заранее обсудить единый подход к выставлению баллов. Отдельного учета требуют разные формы предшествующего опыта и краткий самоанализ после урока.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, профессиональная готовность, будущий преподаватель, конкурс педагогического мастерства, экспертное оценивание, критериальная шкала, социокультурная компетенция, педагогический конкурс.

Введение

Источниковая база объединяет исследования мотивации [1], профессионально-педагогических конкурсов [2–4], материалы проекта [5], работы о практико-ориентированной подготовке [6], повышении квалификации [7], открытые сообщения о конкурсе [8; 9], развитии субъектного опыта [10], социокультурной и коммуникативной компетентности [11; 12], а также аутентичного и критериального оценивания [13–16]. Педагогический конкурс дает будущему учителю возможность сопоставить замысел с реакцией аудитории и увидеть индивидуальные сильные стороны.

В центре анализа — оценочные листы трех испытаний: «Медиавизитка», «Собеседование» и «Урок». Их последовательность задает принципиальный вопрос: действительно ли результаты трех работ дополняют друг друга или их баллы лишь формально складываются? От ответа зависит обоснованность итоговой оценки, поскольку одна и та же сумма может быть получена за счет разных достоинств участника.

Теоретико-методологические основания исследования

Этой логике соответствует модель аутентичного оценивания, в рамках которой участника предлагается оценивать в условиях, близких к будущей профессиональной работе. Сходство определяется задачей, обстановкой, характером взаимодействия, формой результата и критериями оценки [13]. Урок для иностранных школьников в Международной школе «Интердом» имени Е. Д. Стасовой (далее — «Интердом»), который провели финалисты, отвечал этому требованию буквально: конкурсант работал с реальным классом, а не рассуждал о предполагаемой аудитории, однако одной близости задания к реальной работе недостаточно: урок необходимо оценивать так, чтобы общее впечатление эксперта не подменяло критерии. Исследования показывают, что согласованность оценок повышается, если для каждого критерия конкретно описаны уровни выполнения, приведены примеры работ, а эксперты заранее обсуждают порядок оценивания [14]. Качество оценки определяется тем, насколько обоснованы выводы и решения, сделанные на основе результата [15]. Открытые критерии поддерживают контроль, самооценку и содержательную обратную связь [16]. Поэтому шкала 0–2 рассматривается с точки зрения того, позволяет ли она уверенно судить о готовности к преподаванию.

В преподавании РКИ социокультурную сторону нельзя выносить за скобки: исследования социокультурной компетенции показывают, что владение языковыми единицами без понимания норм речевого и невербального поведения, ценностей и культурного фона не обеспечивает полноценного общения [11]. При коммуникативном подходе языковая способность понимается как единство языкового, социолингвистического и стратегического компонентов [12], поэтому социокультурный компонент в критериях конкурса понимается не как тематическое дополнение к грамматике, а как условие корректного отбора содержания и организации общения.

Мотивационный критерий также нельзя трактовать буквально. Качественный анализ мотивации иностранцев к изучению русского языка связывает автономную мотивацию с интересом к России и ее культуре, профессиональными планами и возможностями общения [1]. Следовательно, важно увидеть, создает ли педагог ситуацию, в которой учащийся обнаруживает личный смысл, переживает успех, делает выбор и использует русский язык ради реального действия.

Материал и методы

Проанализированы документы, относящиеся к порядку оценивания и его месту в общей логике проекта, а не рейтинг отдельных участников или общая эффективность конкурса, масштаб и условия проведения восстановлены по открытым сообщениям и итоговым материалам [5; 8; 9].

Анализ проведен в четыре этапа. Сначала восстановлена последовательность испытаний и определено, какие сведения об участнике

дает каждое из них. Затем пятнадцать критериев рассмотрены как краткие указания эксперту и объединены в шесть групп: методика и построение урока, мотивация учащихся, социокультурное содержание, профессиональное развитие, культура речи и видеоряда, практический опыт. Такое распределение не исчерпывает содержания педагогической компетентности; оно показывает, какие стороны профессиональной готовности отражены в оценочных документах. После этого сопоставлены сквозные требования и намечены способы уточнить критерии и описания уровней оценки с учетом исследований надежности и обоснованности экспертных решений [13–16].

Результаты исследования

На каждом новом этапе меняются основания экспертного суждения. В медиавизитке будущий преподаватель формулирует профессиональную позицию и выбирает способ обращения к аудитории. На собеседовании жюри проверяет, подкреплены ли эти намерения опытом и знанием методики. Урок переводит оценку в план наблюдаемого действия.

После распределения пятнадцати критериев по их основному смыслу, стало видно, что чаще всего жюри оценивает методику и построение урока: от участника ждут умения выстроить из цели, материала, хода работы и ожидаемого результата целостное занятие для конкретной группы. Рядом требования к мотивации учащихся - интерес к русскому языку здесь должен быть частью замысла урока и давать ученику личный повод говорить, читать, сравнивать и задавать вопросы.

Недостатки системы оценивания и направления ее уточнения

Таблица 1

Недостатки оценивания и способы их устранения

Недостаток	Предлагаемое изменение
Общая шкала 0–2	Описать признаки 0, 1 и 2 баллов; привести примеры.
Несогласованность экспертов	Откалибровать оценки на 2–3 работах.
Один эксперт	Двойная оценка части работ; проверка согласованности.
Неравный доступ к опыту	Учитывать проекты, волонтерство, разработки и самоанализ.
Нет рефлексии после урока	Ввести 5–7-минутный самоанализ.
Размытый социокультурный критерий	Оценивать адаптацию, диалог культур, этичность и опыт учащихся.
Разные описания формата	Унифицировать положение, оценочный лист и инструкцию.
Необоснованно равный вес этапов	Проверить разные веса этапов по данным последующей практики.

Источник: [13–16]; авторская таблица по материалам проекта и исследованиям.

Таблица показывает, что основные ограничения связаны не с трехэтапной схемой конкурса, а с неопределенностью критериев и процедур экспертного согласования. Особенно важен самоанализ после урока: он позволяет участнику объяснить свои решения, назвать причину сбоя и предложить способ ее устранения.

Заключение

Разбор оценочных листов приводит к главному выводу: три конкурсные работы нельзя рассматривать как независимые задания. Их ценность проявляется в сопоставлении. Первое впечатление, возникшее после медиавизитки, должно проверяться вопросами собеседования и тем, что участник делает в классе. Если такой связи нет, итоговая сумма остается формальным результатом.

Следующую редакцию оценочных листов целесообразно начать не с изменения количества баллов, а с уточнения того, что именно должен увидеть эксперт. Описания уровней, совместный разбор примеров перед конкурсом, равное признание разных видов опыта и короткий самоанализ после урока сделают решение жюри понятнее. Проверить обоснованность этих изменений можно будет только на обезличенных протоколах и данных о последующей работе участников.

Литература

1. Власов М. С., Трофимова У. М., Торопчина О. В., Виноградова Н. Г. Мотивация к изучению русского языка у иностранцев: опыт качественного анализа на примере Таиланда и Мьянмы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. — 2024. — Т. 21, № 3. — С. 764–786. — DOI: https://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-3-764-786.

2. Дубровская В. А. Влияние конкурсов педагогического мастерства на развитие профессионализма педагогов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. А. Дубровская. — Кемерово, 2007. — 192 с. — URL: https://www.dissercat.com/content/vliyanie-konkursov-pedagogicheskogo-masterstva-na-razvitie-professionalizma-pedagogov (дата обращения: 22.07.2026).

3. Ковшова А. А. Конкурсы педагогического мастерства как инструмент профессионального развития педагога // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2021. — № 7. — С. 1–12. — DOI: https://doi.org/10.24412/2304-120X-2021-11047.

4. Лапыко Т. П., Комарова С. В. Конкурсы профессионально-педагогического мастерства будущих педагогов // Управление образованием: теория и практика. — 2023. — Т. 13, № 9. — С. 158–165. — DOI: https://doi.org/10.25726/g3900-4503-5631-v.

5. Материалы итогового отчета о реализации проекта «Конкурс педагогического мастерства для российских и иностранных студентов — будущих учителей русского языка за рубежом». — Неопубликованный электронный документ. — 1 электронный документ (без пагинации).

6. Наумкин Н. И., Кондратьева Г. А., Грошева Е. П., Купряшкин В. Ф. Практико-ориентированная подготовка студентов к профессиональной деятельности в вузе // Интеграция образования. — 2016. — Т. 20, № 3. — С. 361–372.

7. Пахомова Е. М. Конкурс профессионального мастерства как средство повышения квалификации учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. М. Пахомова. — Москва, 2003. — 208 с. — URL: https://www.dissercat.com/content/konkurs-professionalnogo-masterstva-kak-sredstvo-povysheniya-kvalifikatsii-uchitelya (дата обращения: 22.07.2026).

8. Редакция портала «Русский мир». Стартовал конкурс для будущих учителей русского языка за рубежом [Электронный ресурс]. — 15 сентября 2023 года. — 1 электронная страница. — URL: https://russkiymir.ru/news/317724/ (дата обращения: 22.07.2026).

9. Российское общество преподавателей русского языка и литературы. Первый конкурс для будущих русистов: определены победители [Электронный ресурс]. — 7 ноября 2023 года. — 1 электронная страница. — URL: https://ropryal.ru/2023/11/pervyj-konkurs-dlya-budushchih-rusistov-opredeleny-pobediteli/ (дата обращения: 22.07.2026).

10. Шварева Л. В., Шурыгина Н. А. Конкурс педагогического мастерства как средство формирования субъектного опыта будущего учителя // Педагогическое образование в России. — 2012. — № 4. — С. 100–105.

11. Aktay S. Социокультурная компетенция при обучении русскому языку как иностранному в турецких вузах // RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi. — 2024. — Özel sayı 14. — P. 1269–1278. — DOI: https://doi.org/10.29000/rumelide.1454553.

12. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. — 1980. — Vol. 1, no. 1. — P. 1–47. — DOI: https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1.

13. Gulikers J. T. M., Bastiaens T. J., Kirschner P. A. A five-dimensional framework for authentic assessment // Educational Technology Research and Development. — 2004. — Vol. 52. — P. 67–86. — DOI: https://doi.org/10.1007/BF02504676.

14. Jonsson A., Svingby G. The use of scoring rubrics: reliability, validity and educational consequences // Educational Research Review. — 2007. — Vol. 2, no. 2. — P. 130–144. — DOI: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002.

15. Kane M. T. Validating the interpretations and uses of test scores // Journal of Educational Measurement. — 2013. — Vol. 50, no. 1. — P. 1–73. — DOI: https://doi.org/10.1111/jedm.12000.

16. Panadero E., Jonsson A. The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: a review // Educational Research Review. — 2013. — Vol. 9. — P. 129–144. — DOI: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002.

Professional Readiness of a Future Teacher of Russian as a Foreign Language: Comprehensive Assessment in a Pedagogical Skills Competition

Malyshev S.V.

Center for International Cooperation of the Ministry of Education of the Russian Federation

The article analyzes how the professional readiness of future teachers of Russian as a foreign language was assessed in the Pedagogical Skills Competition for Russian and International Students. The Center for International Cooperation of the Ministry of Education of the Russian Federation held the competition in 2024. The project received grant funding in the form of a subsidy for activities supporting the full functioning and development of the Russian language under the departmental target programme Development of Education, Lot 3.1, Organization and Conduct of a Pedagogical Skills Competition for Russian and International Students Enrolled in Teacher Education Programmes at Russian Higher Education Institutions and Preparing to Teach Russian Abroad. The competition brought together 260 participants from 35 universities. Ninety-five were foreign nationals, 89 completed the competition tasks, and 30 reached the final stage. The analysis draws on the assessment sheets for the Media Profile, Interview, and Lesson, together with the project's organizational and final documents. A comparison of the sheets showed that the fifteen criteria address six aspects of professional readiness: methodology and lesson design, learner motivation, sociocultural content, professional development, speech and visual presentation, and practical experience. Taken in isolation, the total score reveals little about a contestant's strengths and weaknesses. It becomes meaningful when the jury compares professional self-presentation with documented experience and observed classroom performance. The lesson requires separate interpretation because the finalists completed an 18-hour intensive course and worked with mentors before teaching. Its result therefore reflects both the student's initial preparation and the ability to learn quickly and put new methodological knowledge into practice. The assessment sheets would benefit from observable descriptions of each score level and prior discussion of a common approach among the experts. Different forms of previous experience and a brief post-lesson reflection should also be taken into account.

Keywords: Russian as a foreign language, professional readiness, future teacher, pedagogical skills competition, expert assessment, criterion-referenced scoring scale, sociocultural competence, teaching competition.

References

1. Vlasov M. S., Trofimova U. M., Toropchina O. V., Vinogradova N. G. Motivation to Learn Russian among Foreigners: A Qualitative Analysis Based on Thailand and Myanmar. RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. 2024. Vol. 21, no. 3. P. 764–786. DOI: https://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-3-764-786. (In Russian).
2. Dubrovskaya V. A. The Influence of Pedagogical Skills Competitions on Teachers' Professional Development: Cand. Sci. (Education) Dissertation, specialty 13.00.01. Kemerovo, 2007. 192 p. URL: https://www.dissercat.com/content/vliyanie-konkursov-pedagogicheskogo-masterstva-na-razvitie-professionalizma-pedagogov (accessed 22 July 2026). (In Russian).
3. Kovshova A. A. Pedagogical Skills Competitions as a Tool for Teachers' Professional Development. Scientific and Methodological Electronic Journal "Koncept". 2021. No. 7. P. 1–12. DOI: https://doi.org/10.24412/2304-120X-2021-11047. (In Russian).
4. Lapyko T. P., Komarova S. V. Professional and Pedagogical Skills Competitions for Future Teachers. Education Management: Theory and Practice. 2023. Vol. 13, no. 9. P. 158–165. DOI: https://doi.org/10.25726/g3900-4503-5631-v. (In Russian).
5. Final Report Materials on the Implementation of the Project "Pedagogical Skills Competition for Russian and International Students — Future Teachers of Russian Abroad". Unpublished electronic document. 1 electronic document (unpaginated). (In Russian).
6. Naumkin N. I., Kondratieva G. A., Grosheva E. P., Kupryashkin V. F. Practice-Oriented Preparation of Students for Professional Activity in Higher Education. Integration of Education. 2016. Vol. 20, no. 3. P. 361–372. (In Russian).
7. Pakhomova E. M. Professional Skills Competition as a Means of Teacher Professional Development: Cand. Sci. (Education) Dissertation, specialty 13.00.01. Moscow, 2003. 208 p. URL: https://www.dissercat.com/content/konkurs-professionalnogo-masterstva-kak-sredstvo-povysheniya-kvalifikatsii-uchitelya (accessed 22 July 2026). (In Russian).
8. Russkiy Mir Portal Editorial Board. A Competition for Future Teachers of Russian Abroad Has Been Launched. 15 September 2023. 1 web page. URL: https://russkiymir.ru/news/317724/ (accessed 22 July 2026). (In Russian).
9. Russian Society of Teachers of Russian Language and Literature. The First Competition for Future Specialists in Russian Studies: Winners Announced. 7 November 2023. 1 web page. URL: https://ropryal.ru/2023/11/pervyj-konkurs-dlya-budushchih-rusistov-opredeleny-pobediteli/ (accessed 22 July 2026). (In Russian).
10. Shvareva L. V., Shurygina N. A. Pedagogical Skills Competition as a Means of Developing Future Teachers' Subjective Experience. Pedagogical Education in Russia. 2012. No. 4. P. 100–105. (In Russian).
11. Aktay S. Sociocultural Competence in Teaching Russian as a Foreign Language at Turkish Universities. RumeliDE Journal of Language and Literature Studies. 2024. Special Issue 14. P. 1269–1278. DOI: https://doi.org/10.29000/rumelide.1454553. (In Russian).
12. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics. 1980. Vol. 1, no. 1. P. 1–47. DOI: https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1.
13. Gulikers J. T. M., Bastiaens T. J., Kirschner P. A. A Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment. Educational Technology Research and Development. 2004. Vol. 52. P. 67–86. DOI: https://doi.org/10.1007/BF02504676.
14. Jonsson A., Svingby G. The Use of Scoring Rubrics: Reliability, Validity and Educational Consequences. Educational Research Review. 2007. Vol. 2, no. 2. P. 130–144. DOI: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002.
15. Kane M. T. Validating the Interpretations and Uses of Test Scores. Journal of Educational Measurement. 2013. Vol. 50, no. 1. P. 1–73. DOI: https://doi.org/10.1111/jedm.12000.
16. Panadero E., Jonsson A. The Use of Scoring Rubrics for Formative Assessment Purposes Revisited: A Review. Educational Research Review. 2013. Vol. 9. P. 129–144. DOI: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002.

Физическая подготовка нападающего волейболиста как фактор повышения эффективности соревновательной деятельности

Мнажов Куат Куанишбаевич
ассистент, кафедра реабилитации, спортивной медицины, народной медицины и физического воспитания, Ташкентский государственный медицинский университет

В статье акцентирована своеобразная важность физической подготовленности нападающих волейболистов как одного из ключевых факторов повышения результативности соревновательной деятельности. Современный волейбол это высоко интенсивный вид спорта с обилием прыжковых, скоростно-силовых элементов и многократным выполнением атакующих действий в условиях ограниченного времени на принятие решений. Установлено, что уровень развития специальных физических качеств в сопряжении с циклом подготовки нападающего непосредственно обуславливает результативность выполнения нападающего удара, его технику и эффективность игры в целом. Проведен анализ основных компонентов физической подготовленности нападающих игроков, включающих в себя развитие скоростно-силовых способностей, прыгучести, быстроты, координации, специальной выносливости и силовой подготовки. Рассмотрены современные подходы к организации тренировочного процесса на совершенствование физических качеств с учетом специфики амплуа в игре. Сформулирован вывод о необходимости комплексного применения средств общей и специальной физической подготовки на уровне спортсмена в великой степени влияющие на качество и результативность игры.

Ключевые слова: волейбол, нападающий, физическая подготовка, соревновательная деятельность, скоростно-силовые качества, прыгучесть, специальная выносливость, эффективность.

Введение

Сегодня волейбол относится к числу наиболее быстро развивающихся игровых видов спорта, где спортивный результат во многом определяется уровнем технической, тактической, психологической и физической подготовленности спортсменов. Постоянное увеличение скорости развития игровой ситуации, усложнение комбинационной игры, рост требования к результативности атакующих действий требуют совершенствования системы подготовки игроков всех игровых амплуа. Особое место среди них занимает нападающий - игрок, осуществляющий основную функцию завершения атак и набора очков.

Эффективность соревновательной деятельности нападающего определяется не только уровнем технического мастерства, но и возможностью многократного выполнения высокоинтенсивных двигательных действий в течение всей игры. В процессе матча спортсмен выполняет десятки ускорений, прыжков, смен направлений движения, приземлений, атакующих ударов. Причем эти действия требуют хороших скоростно силовых способностей, взрывной силы, специальной выносливости, координации движений и устойчивости нервно мышечной системе.

Анализ современной научной литературы свидетельствует о том, что именно специальная физическая подготовка является фундаментом успешного освоения технических элементов и повышения стабильности игровых действий [1, 2]. Высокий уровень физических качеств позволяет спортсмену выполнять атакующие действия с большей высотой прыжка, скоростью разбега, силой удара и точностью попадания в свободные зоны площадки. Кроме того, физическая подготовленность способствует сохранению эффективности игровых действий на протяжении всего соревновательного матча и снижает риск получения травм.

Вопреки множественным исследованиям процесса подготовки волейболистов, совершенствованию физической подготовки игроков в атакующем амплуа проблема остается по-прежнему актуальной. Это связано с изменчивостью характера соревновательной деятельности, с усложнением ее темпа и с необходимостью поиска наилучших эффективных средств тренировки. Цель настоящего исследования является теоретическое обоснование значения физической подготовки нападающего волейболиста как фактора повышения эффективности соревновательной деятельности.

Материалы и методы исследования

Исследование выполнено на основе анализа отечественной и зарубежной научной литературы по вопросам физической подготовки волейболистов, сравнительного анализа современных методических подходов, систематизации результатов исследований, посвященных развитию специальных физических качеств спортсменов игровых видов спорта.

Результаты исследования и их обсуждение

Физическая подготовка нападающего представляет собой целостную систему развития физических качеств, обеспечивающих успешное выполнение специфических игровых действий. Наиболее значимыми являются скоростно-силовые способности, определяющие эффективность выполнения разбега, отталкивания и нападающего удара.

Таблица 1
Значение основных физических качеств для эффективности соревновательной деятельности нападающего волейболиста

Физическое качество	Влияние на соревновательную деятельность
Скоростно-силовые способности	Обеспечивают мощное отталкивание и высокую результативность нападающего удара
Прыгучесть	Позволяет выполнять атаку с большей высоты и эффективнее преодолевать блок соперника
Быстрота перемещений	Способствует своевременному выходу на ударную позицию и перестроению в защите
Координационные способности	Повышают точность выполнения технических элементов в сложных игровых ситуациях
Специальная выносливость	Обеспечивает сохранение высокой эффективности игровых действий на протяжении всего матча

Как видно из таблицы 1, каждое физическое качество оказывает непосредственное влияние на различные компоненты соревновательной деятельности. При этом максимальная эффективность достигается лишь при их комплексном развитии.

Основным показателем специальной подготовленности нападающего считается высота вертикального прыжка. Именно данный показатель обеспечивает возможность нанесения удара с максимально выгодной высоты, что существенно увеличивает вероятность успешного завершения атаки. Исследования показывают, что увеличение высоты прыжка сопровождается повышением эффективности атакующих действий и улучшением качества блокирования.

К числу не менее значимых составляющих относится развитие взрывной силы нижних конечностей. Нападающий практически постоянно как в атаке, так и в защите многократно выполняет прыжковые действия, соответственно, атлетическая подготовка должна включать самые разные варианты плиометрических упражнений, упражнения связанного с преодолением препятствий, выпрыгивания с утяжелителями и специальные упражнения с волейбольным мячом [2, 3]

Достаточно высокий уровень быстроты позволяет спортсмену своевременно выходить на ударную позицию, эффективно взаимодействовать со связующим игроком и оперативно изменять направление движения в зависимости от игровой ситуации. Данная качественная сторона роста достигнута благодаря выполнению коротких ускорений, челночного бега, многократным упражнениям на мгновенную реакцию и изменению направления движения.

Особое значение в игре имеет специальная выносливость, обеспечивающая сохранение высокой работоспособности в течение всего матча [4]. Падение уровня утомляемости способствует сохранению точности выполнения технических действий, снижению количества собственно ошибок и как следствие - повышению эффективности нападений даже в концовках партий.

Современные исследования подтверждают, что наибольший тренировочный эффект достигается при комплексном развитии физических качеств с учетом игровых функций спортсмена. Использование специализированных комплексов упражнений позволяет повысить результативность атакующих действий и эффективность соревновательной деятельности квалифицированных волейболистов.

Таблица 2
Средства развития физических качеств нападающего волейболиста

Развиваемое качество	Основные тренировочные средства
Скоростно-силовые способности	Плиометрические упражнения, выпрыгивания с отягощением, прыжки через барьеры
Прыгучесть	Серийные вертикальные прыжки, многоскоки, прыжки на тумбу
Быстрота	Челночный бег, ускорения 5–20 м, упражнения на стартовую реакцию
Координация	Лестница координации, упражнения на равновесие, игровые задания с изменением направления движения
Специальная выносливость	Интервальные игровые упражнения, многократное выполнение атакующих действий, круговые тренировки

Представленные в таблице 2 средства подготовки позволяют целенаправленно совершенствовать физические качества, наиболее значимые для нападающего волейболиста, что способствует повышению эффективности его соревновательной деятельности.

Выводы

Физическая подготовленность, безусловно, является одним из тех факторов, который в наибольшей степени определяет эффективность соревновательной деятельности атакующего волейболиста. По обоснованным наблюдениям и заключениям многочисленных исследователей, именно уровень развития физических качеств в значительной степени предопределяет успешность выполнения технических приемов, адекватность игровой деятельности и способность спортсмена эффективно доводить атакующий потенциал до результата на протяжении всей игры [5]. Утверждают также некоторые авторы, что современный волейбол предъявляет все более высокие требования в плане физической подготовленности игроков, поскольку игра отличается высоким уровнем интенсивности, мгновенной сменой игровых ситуаций и многократным выполнением прыжков, ускорений и резких изменений направления движения.

Как показывает ряд исследований, наибольшее влияние на успешность атакующих действий оказывают скоростно силовые способности, прыгучесть, взрывная сила, быстрота перемещений, координация движений и специальная выносливость. Авторы отмечают, что «высокий уровень развития скоростно силовых качеств обеспечивает эффективное выполнение разбега и мощного отталкивания при атакующем ударе, способствует увеличению высоты прыжка и силы удара» [6]. По мнению специалистов, именно сочетание высокой скорости выполнения движений и способности быстро развивать максимальное мышечное усилие позволяет нападающему успешно преодолевать блок соперника и повышать результативность атакующих действий.

Как указывают исследователи, неотъемлемое значение имеют быстрота перемещений и координационные качества [7]. Нападающий в течение схватки постоянно меняет местоположение на площадке, осуществляет сложные двигательные действия, совмещая перемещения, прыжки и технические приемы. По сути, высокий уровень координации гарантирует точность выполнения атакующего удара, позволяет быстро подстраиваться под изменяющуюся обстановку в игре и эффективно взаимодействовать с партнерами по команде. Более того, развитая координация способствует также снижению числа технических ошибок при осуществлении сложных игровых элементов.

Согласно выводам научных исследований, важную роль в подготовке нападающего занимает специальная выносливость. Авторы подчеркивают, что во время соревновательной деятельности спортсмен совершает много различных действий, включает большое количество прыжков, ускорений и технических действий, которые требуют больших затрат энергии [8]. При недостаточном уровне специальной выносливости наблюдается сокращение высоты прыжка, снижение мощи атакующего удара, ухудшение точности технических действий и увеличение числа ошибок в последних отрезках игры.

Как отмечается в работах специалистов по теории и методике волейбола, комплексное применение средств общей и специальной физической подготовки обеспечивает повышение качества выполнения технических действий, увеличение результативности нападения и сохранение высокой работоспособности спортсменов на протяжении всего соревновательного матча. По мнению авторов, средства общей физической подготовки создают функциональную основу для дальнейшего спортивного совершенствования, тогда как специальная физическая подготовка направлена на развитие качеств, непосредственно определяющих эффективность игровых действий нападающего [9, 10].

Исследователи подчеркивают, что совершенствование физической подготовки должно осуществляться с учетом игрового амплуа спортсмена, уровня его квалификации, возрастных и индивидуальных особенностей, а также современных требований соревновательной деятельности. Как отмечают авторы, применение дифференцированного подхода к организации тренировочного процесса, систематический контроль уровня физической подготовленности и использование современных средств тренировки позволяют значительно повысить эффективность атакующих действий и обеспечить устойчивый рост спортивного мастерства нападающих волейболистов.

Литература

1. Горбань И. Г., Холодова Г. Б., Гребенникова В. А., Удовиченко Е. В. Особенности физической подготовки студентов-волейболистов // Вестник Оренбургского государственного университета. 2020. № 1(224). С. 14–20.

2. Карева Ю. Ю., Фомин В. И., Шиховцов Ю. В., Николаева И. В. Анализ уровня развития скоростно-силовых способностей волейболистов студенческих команд // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2020. № 2(180). С. 139–143. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2020.2.p139-143. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-urovnya-razvitiya-skorostno-silovyh-sposobnostey-voleybolistov-studencheskih-komand

3. Мямметгулыев Б. Влияние физической подготовки на эффективность игры в волейболе // IN SITU. 2023. № 10.

4. Намазова В. Методические основы подготовки нападающего волейболиста: учеб. пособие. Ташкент : Ijod Nashr, 2025. 43 с.

5. Платонова Н. И. Волейбол как средство развития физических качеств студентов вузов // Концепт. 2016. № 7. URL: https://e-koncept.ru/2016/16147.htm

6. Рыцарев В. В. Волейбол: попытка причинного истолкования приемов игры и процесса подготовки волейболистов. М. : Произв.-издат. комбинат ВИНИТИ, 2015. 384 с.

7. Рязанов А. А., Богданов М. Ю. Развитие скоростно-силовых способностей волейболистов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 178. С. 53–59. DOI: 10.20310/1810-0201-2019-24-178-53-59. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-skorostno-silovyh-sposobnostey-voleybolistov

8. Тинюков А. Б. Совершенствование специальной физической подготовки квалифицированных волейболисток // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2018. Т. 13. № 3. С. 74–82. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-spetsialnoy-fizicheskoy-podgotovki-kvalifitsirovannyh-voleybolistok

9. Федосеева О. Ю., Жуков Р. С. Совершенствование методики развития физических качеств волейболистов 16–18 лет // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. Т. 2. № 4(60). С. 96–99.

10. Gualdi-Russo E., Zaccagni L. Somatotype, role and performance in elite volleyball players // Journal of Sports Medicine and Physical Fitness. 2001. Vol. 41, No. 2. P. 256–262.

Physical preparation of the volleyball attacker as a factor in improving competitive performance

Mnazhov K.K.

Tashkent State Medical University

The article emphasizes the critical importance of the physical preparedness of volleyball attackers as one of the key factors contributing to improved competitive performance. Modern volleyball is a highly intensive sport characterized by numerous jumping and speed-strength actions, as well as the repeated execution of attacking techniques under conditions of limited decision-making time. It has been established that the level of development of sport-specific physical qualities, integrated with the athlete's training cycle, directly determines the effectiveness of the spike, the technical execution of attacking actions, and overall playing performance. The study analyzes the principal components of the physical preparedness of attacking players, including the development of speed-strength abilities, vertical jumping ability, speed, coordination, special endurance, and muscular strength. Contemporary approaches to organizing the training process aimed at improving these physical qualities, taking into account the specific demands of the attacking position, are also examined. The study concludes that the comprehensive application of both general and sport-specific physical training methods is essential, as they significantly influence the quality of performance and the effectiveness of competitive play.

Keywords: volleyball, attacker, physical preparation, competitive performance, speed-strength abilities, vertical jumping ability, special endurance, performance efficiency.

References

1. Gorban, I. G., Kholodova, G. B., Grebennikova, V. A., & Udovichenko, E. V. (2020). *Characteristics of physical training among student volleyball players*. Bulletin of Orenburg State University, 1(224), 14–20.
2. Kareva, Yu. Yu., Fomin, V. I., Shikhovtsov, Yu. V., & Nikolaeva, I. V. (2020). *Analysis of the level of speed-strength abilities in student volleyball teams*. Uchenye Zapiski Universiteta imeni P. F. Lesgafta, 2(180), 139–143. https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2020.2.p139-143
3. Myammetgulyyev, B. (2023). *The influence of physical training on volleyball performance*. IN SITU, 10.
4. Namazova, V. (2025). *Methodological Foundation of Training an Attacking Volleyball Player: A Study Guide*. Tashkent: Ijod Nashr. 43 p.
5. Platonova, N. I. (2016). *Volleyball as a means of developing the physical qualities of university students*. Concept, 7. Available at: https://e-koncept.ru/2016/16147.htm
6. Rytsarev, V. V. (2015). *Volleyball: An Attempt at a Causal Interpretation of Game Techniques and the Training Process of Volleyball Players*. Moscow: VINITI Publishing and Production Complex. 384 p.
7. Ryazanov, A. A., & Bogdanov, M. Yu. (2019). *Development of speed-strength abilities in volleyball players*. Bulletin of Tambov University. Series: Humanities, 24(178), 53–59. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-178-53-59
8. Tinyukov, A. B. (2018). *Improvement of special physical training in qualified female volleyball players*. Pedagogical-Psychological and Medico-Biological Problems of Physical Culture and Sports, 13(3), 74–82.
9. Fedoseeva, O. Yu., & Zhukov, R. S. (2014). *Improving methods for developing physical qualities in volleyball players aged 16–18 years*. Bulletin of Kemerovo State University, 2(4/60), 96–99.
10. Gualdi-Russo, E., & Zaccagni, L. (2001). Somatotype, role and performance in elite volleyball players. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 41(2), 256–262.

К вопросу о формировании профессиональных компетенций бакалавров направления «прикладная –информатика»

Пискунова Татьяна Григорьевна
кандидат педагогических наук, доцент, МБИ имени Анатолия Собчака, piskunova169@yandex.ru

В данной статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с формированием профессиональных компетенций студентов-бакалавров по направлению подготовки 09.03.03 «Прикладная информатика».
Дано методологическое описание компетентностного подхода, обоснована важность формирования профессиональных компетенций у студентов данного направления. В статье обобщается опыт формирования учебных планов и содержания дисциплин, организации производственной и преддипломной практик студентов-бакалавров направления подготовки «Прикладная информатика» с позиции компетентностного подхода, а также анализируется практика выполнения студентами выпускных квалификационных работ. Представлен опыт взаимодействия с различными предприятиями, являющимися площадками для прохождения практики у студентов выбранного направления и возможного будущего трудоустройства. Целью исследования являются обобщение опыта формирования профессиональных компетенций студентов в условиях изменения и расширения технологического стека программных продуктов и предлагаются способы своевременной актуализации учебных дисциплин на основании данных выпускных работ. В статье также обоснована важность формирования профессиональных компетенций средствами научно-исследовательского поиска, предложены пути совершенствования образовательного процесса. Показана необходимость включения в учебный процесс научно-исследовательской работы как неотъемлемого компонента для формирования способности к критическому мышлению при отборе студентами средств для решения профессиональных задач. Предложены пути решения противоречия, которое заключается в необходимости соотнесения многообразия существующих программных продуктов и трудовых функций выпускников направления с содержанием обучения.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональные компетенции, цифровизация образования, прикладная информатика, технологический стек.

Введение

В условиях все большего внедрения цифровых технологий и технологий искусственного интеллекта во все сферы общественной жизни, одними из наиболее востребованных становятся специалисты, владеющие актуальными знаниями и практическими навыками в IT – сфере и отвечающие соответствующими потребностям рынка труда. Поэтому в современных условиях для подготовки конкурентоспособного специалиста необходима не только теоретическая, но и качественная практическая подготовка в соответствии с профессиональными компетенциями.

Данная статья является логическим продолжением исследований автора, представленным в работах [1,2,3].

Материалы и методы

Понятия компетентности, компетенции и компетентностного подхода чаще всего возникают при характеристике современного процесса высшего профессионального образования. В рамках компетентностного подхода профессиональная подготовка определяется не просто как передача преподавателем и усвоение учащимся знаний, умений и навыков − понимание, характерное для традиционного взгляда на процесс подготовки, − а как организованный процесс накопления опыта решения задач профессиональной деятельности с использованием накопленных в ходе получения образования знаний, умений и навыков, в результате которого у учащегося формируется набор определенных компетенций. По мнению И.А. Зимней, одного из разработчиков вопроса компетентностного подхода в высшем образовании, под компетенцией понимается “основывающаяся на знаниях, интеллектуально- и личностно- обусловленная социально- профессиональная жизнедеятельность человека” [4]. Авторы монографии "Компетентностный подход в педагогическом образовании” РГПУ им. А.И. Герцена рассматривают понятие компетентности как результат профессиональной подготовки и определяют его как “интегральную характеристику, определяющую способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей” [5]. Профессиональная компетентность является результатом осуществления профессиональной подготовки. Формирование компетенций — это процесс, направленный на усвоение учащимся технологий применения знаний, умений и навыков профессиональной деятельности для решения профессиональных задач. Считается, что язык компетенций является наиболее релевантным для описания результатов образования, как признаков готовности выпускника вуза продемонстрировать соответствующие сформированные компетенции [6]. Профессиональными компетенциями авторы называют предметно специализированные компетенции, которые определяют готовность будущего специалиста к решению профессиональных задач и работе по специальности в выбранном виде профессиональной деятельности [6]. Авторы отмечают также, что компетентностный подход в образовании открывает возможности для более качественной подготовки к реальной жизни, включая знание предмета, осуществление продуктивной деятельности и актуализацию своих личностных ресурсов. Получается, что при рассмотрении образовательного процесса в рамках компетентностного подхода акцент смещается на результаты процесса обучения, что предполагает включение в образовательный процесс большего количества практико-ориентированных задач. Данное замечание является чрезвычайно важным, поскольку требует от преподавателя широких знаний о применении актуальных для осуществления будущей профессиональной деятельности технологий, а также способности к организации научно-исследовательской работы с целью определения возможности для применения полученных в ходе учебного процесса теоретических и практических знаний в реальной профессиональной деятельности.

В Международном банковском институте имени Анатолия Собчака осуществляется подготовка бакалавров по направлению «Прикладная информатика» (профиль – Прикладная информатика в экономике). В соответствии с Федеральным государственным стандартом (далее - ФГОС) данного направления, обучение по данному направлению осуществляется на основе компетентностного подхода [7].

В ФГОС указывается, что «профессиональные компетенции определяются ВУЗом самостоятельно на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников. В соответствии с ФГОС, из каждого выбранного профессионального стандарта выделяется одна или несколько обобщенных трудовых функций (далее – ОТФ), соответствующих профессиональной деятельности выпускников, на основе установленных профессиональным стандартом для обобщенных трудовых функций уровня квалификации» [7,8].

Результаты исследования

При разработке учебного плана бакалавриата для направления «Прикладная информатика» автором была сформирована таблица соответствия компетенций, указанных в ФГОС, и профстандартов.

Таблица 1
Соответствие профстандартов и профессиональных компетенций

Номер профстандарта	Название профстандарта	Обобщённая трудовая функция	Номер компетенции	Формулировка компетенции
06.001	Программист	Разработка требований и проектирование программного обеспечения	ПК-1	Способен выполнять разработку требований и проектирование программного обеспечения
06.015	Специалист по информационным системам.	Выполнение работ и управление работами по созданию (модификации) и сопровождению ИС, автоматизирующих задачи организационного управления и бизнес-процессы	ПК-4	Способен выполнять работы и управлять работами по созданию (модификации) и сопровождать информационные системы (далее - ИС), автоматизирующие задачи организационного управления и бизнес-процессы в организациях различных форм собственности
06.016	Руководитель проектов в области информационных систем	Управление проектами в области ИТ на основе полученных, планов проектов в условиях, когда проект не выходит за пределы утвержденных параметров	ПК-3	Способен осуществлять управление проектами в области ИТ на основе полученных, планов проектов в рамках утвержденных заказчиком требований, бюджета и сроков
06.017	Руководитель разработки программного обеспечения	Организация процессов разработки программного обеспечения	ПК-10	Способен осуществлять непосредственное руководство процессами разработки программного обеспечения
06.022	Системный аналитик	Концептуальное, функциональное и логическое проектирование систем среднего и крупного масштаба и сложности	ПК-2	Способен осуществлять концептуальное, функциональное, логическое проектирование компьютерных систем среднего и крупного масштаба
06.033	Специалист по защите информации в информационных системах	Обеспечение защиты информации в автоматизированных системах в процессе их эксплуатации	ПК-6	Способен обеспечивать безопасность информации в автоматизированных системах в процессе их эксплуатации
06.035	Разработчик Web и мультимедийных приложений	Управление работами по созданию (модификации) и сопровождению информационных ресурсов	ПК-5	Способен создавать, модифицировать и сопровождать web-сайты, корпоративные порталы организаций, мультимедиа и интерактивные приложения, информационные ресурсы

Поскольку профессиональные компетенции формируются ВУЗом и выпускающей кафедрой самостоятельно, то приведенная здесь нумерация ПК условна, при этом выбранная из профстандарта обобщенная трудовая функция отражает необходимые практические умения и навыки. На основании данного соответствия формируются дисциплины учебного плана, задания для производственной практики и тематика дипломных проектов. Кроме того, соотнесение с профессиональным стандартом позволяет дать более конкретный ответ на вопрос: в качестве кого будет работать выпускник в результате обучения.

В работах [1,2,3] автором отмечалась важность практико-ориентированного подхода, что способствует повышению конкурентоспособности выпускников вуза на рынке. В связи с этим, производственная и преддипломная практика являются важнейшей составляющей подготовки бакалавров по направлению «Прикладная информатика». В соответствии с учебным планом кафедры производственная (проектно – технологическая) практика реализуется на 3 курсе, и производственная (преддипломная) практика соответственно - на 4 курсе.

Основными базами производственной практики в Международном банковском институте являются кредитные организации, такие как ПАО Банк «Санкт-Петербург», АБ «Россия» и другие организации. В то же время, многие студенты самостоятельно выбирают в качестве базы практики различные ИТ-компании, в том числе малые предприятия: логистические компании, предприятия сферы услуг, торговли и продуктов питания, образовательные учреждения, ИТ-компании разных форм собственности.

Результаты научно-исследовательской и профессиональной деятельности будущих выпускников находят свое отражение также и в выпускных квалификационных бакалаврских работах студентов. При этом стоит отметить, что по окончании обучения многие студенты переходят на постоянные должности к выбранным при прохождении практики работодателям, что говорит о высоком уровне сформированности у них профессиональных компетенций, а также ставит перед преподавателями специальных дисциплин на кафедре непростую задачу постоянного совершенствования учебного процесса и выбора адекватных программных продуктов для обучения с целью поддержания прогрессивного уровня образования и соответствия вызовам современности. При выборе программных продуктов для использования в образовательном процессе чрезвычайно важно установить набор реальных трудовых задач, которые выполняются в организациях. Для этого автором был сделан анализ выпускных квалификационных работ за 2024, 2025 и 2026 годы на предмет выделения типовых задач, которые предлагаются для реализации на базах производственной практики и далее описываются студентами в дипломных работах. На основании анализа работ был составлен следующий список типовых профессиональных задач, решением которых занимаются студенты при осуществлении своей профессиональной деятельности на местах прохождения практик:

1. Автоматизация различных функций предприятия (учет хозяйственных операций, внутренних клиентских расчетов и т.п.);
2. Участие в разработке Web-сервисов предприятия;
3. Участие в поддержке и тестировании систем автоматизации различных функций предприятия;
4. Участие в анализе и автоматизации бизнес – процессов предприятия;
5. Разработка системы обработки заявок для онлайновой системы работы с клиентами web-сервиса;
6. Формирование баз данных электронного бизнеса;
7. Участие в процессах автоматизации предприятия на основе отечественных платформ («1С: Предприятие», «1С: ERP»);
8. Установка и внедрение новых информационных систем на одном или нескольких рабочих местах.

Рассмотрение и решение этих задач в рамках учебных дисциплин, по мнению автора, позволит сформировать компетенции для реализации актуальных для предприятия проектов в рамках дипломных работ. В результате анализа дипломных работ выпускников за последние 3 года выделились определенные направления, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2
Примеры реализованных проектов

Направление проекта (сфера применения)	Результат реализации проекта	Решаемая задача
Веб – сервисы	Разработан веб-портал клиентского сервиса для дизайн-студии с функцией заказа дизайн-проекта объекта	Цифровизация клиентского сервиса
	Разработан онлайн сервис для планирования размещения грузов в транспортном отсеке для мебельного производства	Оптимизация сложной задачи, решаемой в ручном режиме

Технологии искусственного интеллекта	Разработано ИТ-решение для интеллектуального профилирования и предварительной обработки больших данных на основе технологий искусственного интеллекта	ИТ-решение для оптимизации обработки данных фармацевтической компании
	Разработка приложения для фитнеса на основе виртуальной реальности	Мобильное приложение для фитнеса, сформировано коммерческое предложение
Разработка на основе отечественных платформ	Разработка системы автоматизации процессов розничной торговли на базе платформы «1С: Предприятие»	Информационная база на основе отечественной платформы для торговли
	Организация управления производством с применением системы «1С: ERP»	ИТ – решение на основе отечественной платформы для решения управленческих задач
Сфера финансов и банковские технологии	Разработано веб приложение кадрового учета коммерческого банка	Цифровизация ручных задач кадрового учета в отделе кадров банка
	Разработана информационная система анализа и обработки данных об очередях клиентов в коммерческом банке	Оптимизация обработки данных банка

Следует обратить внимание на то, что все результаты носят прикладной характер и являются завершёнными проектами.

В настоящем исследовании был проведен анализ выпускных квалификационных работ студентов выпуска 2024, 2025 и 2026 года. Причем, для полноты исследования было решено дополнить анализ результатами по выпуску студентов очно-заочной и заочной форм обучения 2026 года.

Таблица 3
Сравнительный анализ выпускных квалификационных работ

Область тематики выпускной квалификационной работы	Год написания и защиты выпускной квалификационной работы			
	2024	2025	2026	2026 (ЗО и ОЗО ФО)
	Общее количество учащихся в группе			
	17	17	14	10
	В том числе распределение по направлениям			
Разработка веб – сервисов и/или веб – приложений (в том числе мобильных версий)	13	11	6	8
Разработка сервисов на основе платформы «1С: Предприятие»	2	2	2	-
Реализация проектов для банковской сферы (финансы)	2	2	1	-
Разработки на основе систем искусственного интеллекта	-	1	2	-
Разработка ИТ инфраструктуры и решение задач, по совершенствованию ИТ архитектуры	-	1	2	1
Защита информации	-	-	1	1
В том числе работа по грантам	1	1	1	-

Анализ показал, что последнее время при выборе темы выпускной квалификационной работы студенты обращают внимание на применение технологий искусственного интеллекта. Помимо этого, многие проекты, связанные с реализацией веб-сервисов, стали рассматриваться шире, включая в себя не только процесс их проектирования, но и разработки.

Особую значимость, таким образом, приобретает выбор преподавателем специальных дисциплин программного инструментария, необходимого для разработки, иными словами – технологического стека. Например, студенты применяют для разработки веб-приложения технологию **MERN** (MongoDB, Express.js, React, Node.js) реализованную на основе JavaScript для серверной части; Vanilla JavaScript на клиентской стороне, Docker для контейнеризации HTML5/CSS3 для разметки и стилизации интерфейса.

Язык программирования Python (с библиотеками Pandas, NumPy, Scikit-learn, TensorFlow, PyTorch) также набирает все большую популярность. Помимо системы управления базами данных (далее СУБД) MongoDB, наиболее часто в профессиональной деятельности используются такие СУБД как PostgreSQL, SQLite и MySQL. Кажется очевидным, что при всей необходимости соотносить процесс обучения с современными информационными реалиями, охватить такой объем практических данных не представляется возможным в рамках любой учебной дисциплины. В этой связи кажется необходимым, помимо актуальной опоры на практическую компоненту, сформировать у студентов навыки владения научными методами исследования, а именно способности к осуществлению научно-исследовательского поиска. Значимость этих видов учебной деятельности в настоящее время, по мнению автора, является приуменьшаемой, хотя способность быстро ориентироваться в изменяющемся технологическом стеке многократно увеличивает конкурентоспособность будущего выпускника на рынке труда. Произведенный анализ выпускных квалификационных работ и составление списка, представляющего современный технологический стек разработчика, позволяет своевременно актуализировать содержание таких дисциплин как «Базы данных», «Объектное-ориентированное программирование», «Высокоуровневые методы программирования», включив в них также элементы научно-исследовательской работы.

Следует также отметить, что реализация поставленных в дипломных работах задач невозможна без углубленного анализа бизнес-процессов и архитектуры предприятия. В этой связи возникает задача выбора нотации и средства описания бизнес-процесса и бизнес-архитектуры. Однако и тут выбор программных средств для обучения оказывается затруднительным, в связи с многообразием нотаций и инструментов для изображения. Так, например, для описания архитектурной модели могут используется нотация ArchiMate, C4, UML; для описания бизнес-процессов нотации BPMN, Aris eEPC, VAD. Кроме того, существуют различные решения для бизнес-аналитика, такие как Business Studio. В качестве иллюстрации приведем некоторые примеры:

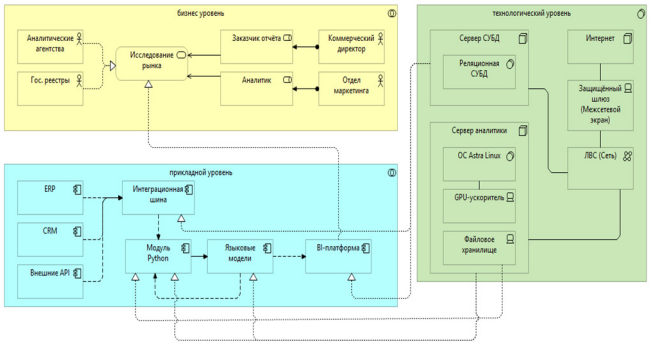


Рисунок 1. Пример модели архитектуры ИТ-инфраструктуры предприятия, выполненная в нотации ArchiMate

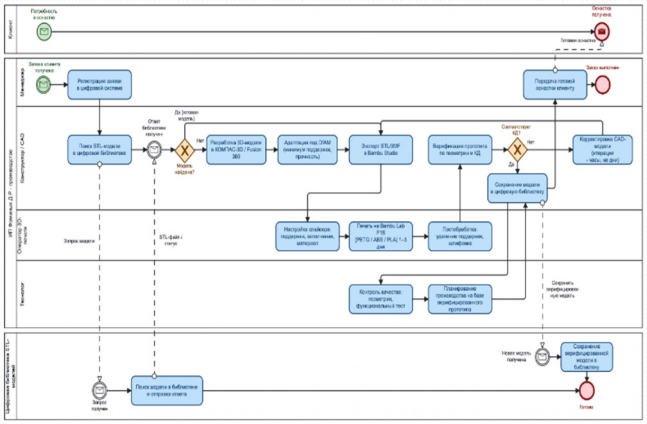


Рисунок 2. Пример модели бизнес-процесса в нотации bpmn

Получается, что, с одной стороны, преподаватель профессиональных дисциплин сталкивается с невероятно обширным технологическим стеком, из которого практически невозможно выбрать один унифицированный продукт для изучения в рамках преподаваемых дисциплин, с другой стороны, ориентация на практическое применение полученных знаний требует от преподавателя своевременной актуализации содержания учебной дисциплины. Даже учитывая тот факт, что от выпускающих кафедр требуется наличие в штате преподавателей-практиков, используемые в их профессиональной деятельности техно-

логии способствуют лишь расширению технологического стека изучаемых дисциплин, при этом отсутствие у таких преподавателей педагогического образования не позволяет в полной мере применять их знания для построения образовательного маршрута учащихся. Данное противоречие, по мнению автора, можно решить включением в образовательный процесс научно-исследовательского компонента с целью овладения студентами навыков исследовательского поиска и формированию навыков критического мышления при отборе средств для решения профессиональных задач. Для этого, помимо практических работ по дисциплинам, на кафедре Прикладной информатики и моделирования экономических процессов студентам предлагается участие в конференциях с последующим обсуждением результатов по секциям, индивидуальная работа преподавателя с дипломниками, а также выполнение научно-исследовательского блока в рамках практики второго курса обучения.

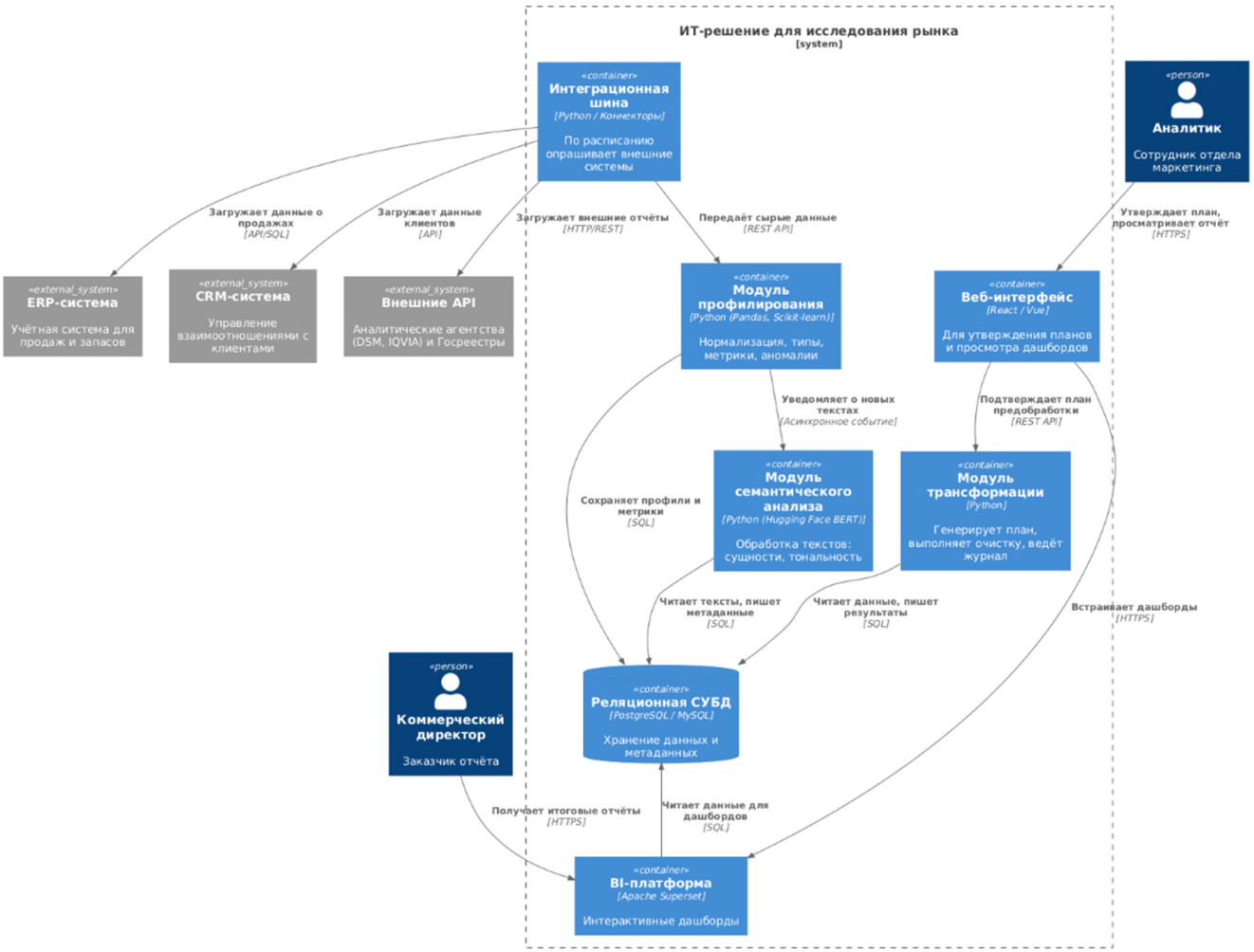


Рисунок 3. Пример модели архитектуры в нотации C4

Выводы

На основании проведенного научного поиска и теоретического исследования оказывается возможным предложить ряд решений для интенсификации процесса формирования профессиональных компетенций и совершенствования образовательного процесса по выбранным специальным дисциплинам:

1. Регулярно обновлять содержание специальных дисциплин в соответствии с актуальным технологическим стеком;
2. Своевременно актуализировать типовые профессиональные задачи в программах производственной и преддипломной практики с учетом требований работодателя;
3. Ввести семинары или спецкурсы (например, в объеме 16 часов) по методике написания дипломных работ с обсуждением в группе применяемых на производстве технологий;
4. Создавать возможности для интеграции знаний преподавателей-практиков с методическими наработками преподавателей дисциплин базового компонента.

Литература

1. Пискунова Т.Г., Состина Е.В Практико-ориентированная подготовка студентов направления "прикладная информатика (в экономике)" в условиях внедрения профессиональных стандартов. В сборнике: Смирновские чтения – 2019. "Цифровая экономика и финансовые кибертехнологии: проблемы и перспективы". материалы XVIII Международной научно-практической конференции. Международный банковский институт. 2019. С. 125-131.
2. Пискунова Т.Г., Антипова Т.Б. применение эффективных методов обучения при подготовке студентов по направлению «прикладная информатика» и «бизнес информатика» В сборнике: Инновационные подходы в современной науке. Сборник статей по материалам CCXII международной научно-практической конференции. Москва, 2026. С. 62-66.
3. Пискунова Т.Г. О возможности расширения области профессиональной деятельности выпускников по направлению подготовки "прикладная информатика" Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 5 (182). С. 147-150.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 42 с
5. Радионова, Н. Ф. Тряпицына А. П. Компетентностный подход в педагогическом образовании // Наука образования: сб. науч.ст. – Омск : ОмГПУ, 2004. – Вып. 22. – 540 с.
6. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие / В.И. Байденко – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

7. Об утверждении федерального образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 09.03.03. Прикладная информатика URL:http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/090303_B_3_17102017.pdf

8. Методические рекомендации по актуализации действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с учетом принимаемых профессиональных стандартов, утвержденных Минобрнауки России 22.01.2015 г. № ДЛ-2/05вн. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/metod/DL2_05_2015.pdf

On the issue of developing professional competencies of bachelors in the field of applied informatics

Piskunova T.G.

IBI named after Anatoliy Sobchak

This article discusses current issues related to the formation of professional competencies of bachelor's students in the field of 09.03.03 "Applied Informatics".

A methodological description of the competence approach is given, the importance of the formation of professional competencies among students of this field is substantiated. The article summarizes the experience of the formation of curricula and the content of disciplines, the organization of industrial and postgraduate practices of undergraduate students in the field of Applied Informatics from the perspective of a competence-based approach, and analyzes the practice of students completing final qualifying work. The article presents the experience of interaction with various enterprises that serve as practice sites for students of the chosen field and possible future employment. The purpose of the study is to summarize the experience of developing students' professional competencies in the context of changes and expansion of the technological stack of software products, and to propose ways to timely update academic disciplines based on the data from graduation projects. The article also highlights the importance of developing professional competencies through research and suggests ways to improve the educational process. The article demonstrates the need to include research work in the educational process as an integral component for developing students' ability to think critically when selecting tools for solving professional problems. The article proposes ways to resolve the contradiction that arises from the need to match the diversity of existing software products and the job functions of graduates with the content of their education.

Keywords: competence-based approach, professional competencies, digitalization of education, applied informatics, technological stack.

References

1. Piskunova T.G., Sostina E.V. Practice-oriented training of students majoring in "Applied Informatics (in Economics)" in the context of the implementation of professional standards. In the collection: Smirnov Readings – 2019. "Digital Economy and Financial Cybertechnologies: Problems and Prospects." Proceedings of the XVIII International Scientific and Practical Conference. International Banking Institute. 2019. pp. 125-131.
2. Piskunova T.G., Antipova T.B. Application of effective teaching methods in training students in the fields of "Applied Informatics" and "Business Informatics." In the collection: Innovative Approaches in Modern Science. Collection of articles based on the materials of the CCXII International Scientific and Practical Conference. Moscow, 2026. pp. 62-66.
3. Piskunova T.G. On the Possibility of Expanding the Field of Professional Activity of Graduates Majoring in Applied Informatics Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. 2017. No. 5 (182). Pp. 147-150.
4. Zimnyaya I.A. Key Competencies as a Results-Target Basis for a Competency-Based Approach in Education Moscow: Research Center for Problems of the Quality of Specialist Training, 2004. - 42 p.
5. Radionova, N.F. Tryapitsyna A.P. Competency-Based Approach in Pedagogical Education // Science of Education: Collection of Scientific Articles. - Omsk: OmskGPU, 2004. - Issue 22. - 540 p.
6. Baidenko V.I. Identification of the Composition of University Graduates' Competencies as a Necessary Stage of Designing a New Generation of State Educational Standards of Higher Professional Education: A Methodological Manual / V.I. Baidenko - M.: Research Center for Problems of the Quality of Training of Specialists, 2006. - 72 p.
7. On Approval of the Federal Educational Standard of Higher Education - Bachelor's Degree in the Field of Training 09.03.03. Applied Informatics URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/090303_B_3_17102017.pdf
8. Methodological Recommendations for Updating the Current Federal State Educational Standards of Higher Education, Taking into Account the Adopted Professional Standards Approved by the Ministry of Education and Science of Russia on 22.01.2015 No. DL-2/05vn. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/metod/DL2_05_2015.pdf

Основы виктимологии в противодействии буллингу и травле в учебном коллективе

Плещенко Александр Николаевич
старший преподаватель, кафедра уголовного права и процесса, Волгоградский государственный университет, pleshchenko@volsu.ru

Статья посвящена междисциплинарному рассмотрению основ виктимологии применительно к противодействию буллингу и травле в учебном коллективе. Основное внимание уделено технологии образования как системе последовательно организованных педагогических, управленческих и коммуникативных действий, направленных на раннее выявление, предупреждение и снижение рисков виктимизации обучающихся. Обосновывается, что виктимологический подход позволяет рассматривать буллинг не просто как частный случай агрессивного поведения, а как сложный социально-педагогический процесс, в котором сочетаются личностная уязвимость ребенка, особенности групповой динамики, дефицит профилактической работы и влияние цифровой среды. Показано также, что нормы Федерального закона N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» задают обязательность создания безопасных условий обучения и воспитания, а значит, придают профилактике травли не факультативный, а системный характер.

Ключевые слова: виктимология, буллинг, травля, учебный коллектив, виктимизация, технология образования, киберагрессия, профилактика, безопасная образовательная среда.

Введение

Проблема буллинга в последние годы все чаще рассматривается не как частный эпизод учебной жизни, а как устойчивый деструктивный феномен, затрагивающий здоровье, социализацию и образовательные результаты. В учебном коллективе травля разрушает не только положение конкретной жертвы, но и общую атмосферу доверия, снижает чувство защищенности, формирует у детей привычку к насилию как к допустимому способу самоутверждения. Именно поэтому сегодня все очевиднее становится необходимость системного, а не разового реагирования на подобные ситуации.

Междисциплинарность и новизна рассмотрения проблемы заявленной темы обусловлена тем, что буллинг находится на пересечении педагогики, психологии, социологии, права и виктимологии. С одной стороны, виктимология исследует механизмы становления жертвы, факторы уязвимости и условия вторичной виктимизации. С другой стороны, педагогика и теория образовательных технологий отвечают на вопрос, каким образом выстроить в школе такую систему работы, которая позволит не только реагировать на факт травли, но и предупреждать его появление. В этом смысле технология образования выступает не внешним приложением к проблеме буллинга, а ключевым инструментом ее практического решения.

Теоретические основания

Глубже понять природу буллинга помогает классическая социологическая перспектива. В этом отношении сохраняют эвристическое значение идеи Э. Дюркгейма о социальной интеграции, нормативной регуляции и последствиях разрушения коллективных связей [1]. Хотя его работа «Самоубийство» посвящена другой проблематике, сам подход к анализу социальной дезинтеграции позволяет увидеть, насколько опасным для личности становится выпадение из поддерживающей среды.

Применительно к школе это означает, что травлю нельзя объяснять только личными качествами агрессора или жертвы. Если в классе отсутствуют устойчивые нормы уважения, если насмешка воспринимается как норма общения, а наблюдатели привыкают не вмешиваться, буллинг получает благоприятную почву для воспроизводства. Поэтому образовательная технология профилактики должна работать не только с отдельными участниками конфликта, но и с культурой всего учебного коллектива.

Виктимология традиционно изучает личность жертвы, условия формирования виктимности и способы предупреждения причинения вреда. В образовательной среде этот подход особенно значим, поскольку позволяет увидеть, что школьная травля возникает не в пустоте: она связана и с индивидуальными особенностями обучающегося, и с особенностями самого коллектива, и с организацией учебной жизни в целом [2]. Речь идет не о перекладывании ответственности на жертву, а о более глубоком понимании факторов риска, без которого эффективная профилактика невозможна.

Буллинг отличается от обычного конфликта своей повторяемостью, асимметрией сил и устойчивой ролевой структурой. Здесь почти всегда есть не только агрессор и жертва, но и наблюдатели, пассивно поддерживающие происходящее молчанием, смехом, отстраненностью или страхом вмешаться [3]. По этой причине виктимологический анализ буллинга неизбежно выходит за рамки индивидуальной психологии и обращается к среде: к нормам коллектива, стилю общения, уровню педагогического контроля и качеству воспитательной работы.

С педагогической точки зрения это имеет принципиальное значение. Пока учреждение образования рассматривает травлю как единичный «неприятный случай», она действует ситуативно. Когда же проблема осмысливается через категорию виктимизации, становится ясно, что речь идет о процессе, который развивается постепенно и требует раннего распознавания. Именно на этом этапе технология образования начинает играть определяющую роль: она позволяет превратить профилактику в последовательную, логически выстроенную и воспроизводимую систему действий.

Обсуждение проблематики

По наблюдению ряда авторов, буллинг в образовательной среде представляет реальную угрозу здоровью школьников, поскольку связан с тревожностью, страхом, эмоциональным напряжением, социальной дезадаптацией и ухудшением общего самочувствия [4]. Эти последствия нередко проявляются не сразу, а накапливаются постепенно, что делает проблему особенно опасной. Ребенок может продолжать посещать школу, внешне сохраняя обычный ритм жизни, но внутренне уже находиться в состоянии хронической психологической защиты.

Если рассматривать буллинг как элемент виктимизации, становится очевидно, что объектом профилактики должна быть не только личность агрессора. Не меньшую роль играют групповая атмосфера, скрытые правила школьного общения, отношение педагогов к жалобам детей, готовность взрослых замечать признаки неблагополучия. Иными словами, травля поддерживается не одним действием, а целой системой молчаливых допущений, в которой страдание ребенка может долго оставаться «невидимым».

В современных условиях к этим рискам добавляется киберагрессия. Как показывает исследование А. Видергольд, цифровая среда существенно расширяет пространство виктимизации несовершеннолетних: преследование выходит за пределы класса, становится более длительным, более публичным и психологически более тяжелым для жертвы [5]. Это означает, что школьная профилактика уже не может ограничиваться только очным наблюдением за поведением учащихся; она должна учитывать цифровые формы коммуникации, сетевую культуру и навыки безопасного поведения в интернете.

Кибербуллинг и иные формы киберагрессии становятся заметны, когда цифровые проявления агрессии начинают отражаться в изменении поведения, эмоционального состояния и учебной вовлеченности учащегося, а сам педагог улавливает косвенные и прямые сигналы небезопасности в образовательной среде. На первых этапах первичная поддержка со стороны педагога может играть роль «психологического амортизатора», уменьшая чувство одиночества жертвы, нормализуя ее переживания и создавая базовый уровень доверия, необходимый для дальнейших формальной помощи и профилактической работы. Для педагога кибербуллинг чаще всего проявляется не через непосредственный доступ площадке общения, а через изменения в поведенческой динамике и личностном состоянии учащегося. Положительным можно отметить, что киберпространство фиксирует агрессию, соответственно сохраняются следы травли и есть возможность работать с этим конкретно. Но иногда, она остается незамеченной, что делает ее длительно воспроизводимой, невидимой для взрослых. Все же следы этой агрессии становятся заметны в снижении учебной мотивации, тревожности, социальной изоляции жертвы.

Концепция психологической безопасности образования ориентирует педагога на выявление ситуаций, в которых участник образовательного процесса испытывает угрозу достоинству, статусу, эмоциональному благополучию и субъективному чувству защищенности [6]. Психологическая безопасность нарушается не только при открытых конфликтах, но и при скрытой травматизации, связанной с цифровыми формами агрессии, когда ученик формально присутствует в классе, но переживает постоянный страх, стыд или ожидание новых атак.

Педагог, ориентированный на обеспечение психологической безопасности, отслеживает не столько единичные эпизоды девиантного поведения, сколько устойчивые изменения в динамике взаимодействия. Снижение участия в групповых формах работы, отказ от публичных выступлений, демонстративное скрывание гаджетов, избегание определенных одноклассников и тем общения. В рамках образовательной среды кибербуллинг рассматривается как один из факторов, подрывающих доверие к институту среднего и профессионального образования, поэтому ранняя педагогическая реакция носит характер защиты пространства безопасности и значения учебного коллектива.

Например, классики отечественной криминальной виктимологии, хорошо известные в профессиональном криминологическом сообществе, (но не так популярные в образовательной среде по очевидным причинам) подчеркивали, что жертва не сводится к объекту воздействия, а выступает субъектом сложной системы социальных отношений, где виктимность формируется и проявляется во взаимодействии с агрессором, окружающими и институциями [7]. При переносе этих идей в сферу кибербуллинга в образовании особое значение приобретает межпоколенческая асимметрия: взрослые часто не владеют теми же цифровыми кодами и практиками, что подростки, вследствие чего риск виктимизации возрастает на фоне недостаточного контроля и поддержки потерпевшего.

Виктимологический подход обращает внимание педагога на то, что жертва кибербуллинга может сочетать повышенную уязвимость (социальную, эмоциональную, коммуникативную) с высокой скрытностью и недоверием к взрослым. Отсюда следует необходимость мягкой, ненасильственной педагогической позиции: акцент делается не на поиске «провокаций» со стороны жертвы, а на понимании ситуации как нарушения ее права на безопасную социализацию и на уважение личности.

На уровне повседневной педагогической практики киберагрессия становится заметной через совокупность поведенческих и коммуникативных признаков, которые по отдельности могут казаться малозначимыми, но в системе сигнализируют о возможной цифровой виктимизации, например: резкое изменение настроения и эмоционального фона ученика, появление устойчивой подавленности, раздражительности или тревожности без очевидных академических причин, отказ от выступлений у доски, демонстраций проектов, высказываний в дискуссии, особенно если ранее учащийся проявлял активность, возрастание числа пропусков занятий, частые обращения к медицинскому работнику с жалобами, маскирующие психическое напряжение, избегание определенных одноклассников. Совокупность этих признаков требует от педагога не только фиксации, но и интерпретации в контексте возможной цифровой агрессии, поскольку многие эпизоды социального насилия сегодня имеют смешанную форму и переходят из онлайна в офлайн и обратно.

Открытость в первичной поддержке со стороны педагога на начальном этапе раскрытия ситуации кибербуллинга выполняет несколько ключевых функций: снижение эмоциональной напряженности, укрепление базового доверия к старшему, а также создание ощущения, что проблема не остается незамеченной и не обесценивается. Важно, чтобы эта поддержка не носила характер «официального допроса» или дисциплинарной процедуры, а была встроена в привычное образовательное взаимодействие. Деликатное признание существования цифровой агрессии как реальной и значимой проблемы. Когда педагог демонстрирует осведомленность о феномене кибербуллинга, его последствиях и возможных стратегиях помощи, у жертвы уменьшается ощущение «невидимости» и «безнаказанности» агрессора, а также чувство собственной «слабости». Это признание не должно превращаться в морализаторство или генерализованные обвинения «интернета», а скорее опираться на идею психологической безопасности и права молодых людей на уважительное обращение в любых каналах коммуникации.

Деликатно-дружеская помощь педагога не отменяет его профессиональной ответственности и необходимости следовать четкой структуре профилактики и защиты прав обучающихся, однако она предшествует официальным шагам и часто делает их возможными. Педагог, выстраивающий доверительный контакт с потенциальной жертвой, создаёт условия, при которых учащийся может принять решение о раскрытии деталей ситуации, предоставлении скриншотов или сообщений, а также о готовности привлечении школьного психолога, администрации и родителей. Важным элементом баланса является отказ от давления и поспешных интерпретаций: педагог не навязывает ребенку роли жертвы, не обещает немедленных «карательных» мер. Но обозначает готовность двигаться вместе в рамках правовых и этических процедур, защищающих достоинство и безопасность всех участников. Создается мост между внутренней, часто скрытой виктимизацией и внешней системой защиты, и при необходимости правовые механизмы реагирования.

Психологической безопасности образовательной среды, разработанная И.А. Баевой, позволяет более точно понять, почему кибербуллинг в учебном коллективе нельзя рассматривать как внешнюю по отношению к учебному процессу проблему. Психологически безопасная среда, согласно ее подходу, это пространство, свободное от психологического насилия, обеспечивающее доверительное общение и переживание защищенности участниками образования [6]. Нарушение этих критериев при киберагрессии проявляется не только в прямых актах

оскорблений, но и в устойчивой трансформации субъективного отношения подростка учебному процессу, учебное заведение перестает восприниматься как референтная и поддерживающая институция, а становится местом, где социальные риски из цифрового пространства остаются без должного отклика. С точки зрения Баевой, интегральные показатели психологической безопасности: удовлетворенность, референтность и защищенность могут служить важными ориентирами для педагога при наблюдении за возможной жертвой. Снижение удовлетворенности образовательной средой, отказ воспринимать класс или учебную группу как референтную, ощущение отсутствия реальной защиты от психологического насилия. Все это в совокупности сигнализирует о нарушении безопасности, даже если сама цифровая агрессия педагогу непосредственно не видна. Диагностические подходы, могут быть адаптированы для анализа того, как кибербуллинг меняет опыт старшего подростка и какие элементы среды требуют первоочередного внимания.

А сопряженные с темой кибербуллинга социологические исследования в образовательных организациях показывают, что цифровая агрессия встроена в более широкий контекст трансформации подростковой коммуникации и символических ресурсов в группе [8]. Социальный статус в классе и школе сегодня во многом определяется не только академическими достижениями, но и медиаприсутствием: доступом к аудитории, умением использовать мемы, визуальный контент, закрытые чаты и каналы распространения информации. В этой логике кибербуллинг выступает способом символического контроля над образом жертвы и одновременно механизмом укрепления позиции агрессора, который демонстрирует способность управлять групповым вниманием и эмоциональной реакцией аудитории.

Для педагога учет этих социологических и виктимологических аспектов означает необходимость выходить за пределы индивидуальной психодиагностики и обращать внимание на «плотность» агрессивных практик в ученическом сообществе [9]. Наблюдая за тем, как учащиеся обсуждают контент, обмениваются сообщениями, реагируют на публикации друг друга, педагог может увидеть например элементы группового «одобрения» киберагрессии, когда высмеивание, уничижительные прозвища или стигматизирующие изображения воспринимаются как норма, а не как нарушение.

Нормативно-правовая основа противодействия травле. Правовая база противодействия буллингу в российской образовательной организации во многом вытекает из Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [10]. Хотя сам закон не использует термин «буллинг» как специальную категорию, он закрепляет обязанность образовательной организации обеспечивать безопасные условия обучения, воспитания и охраны здоровья обучающихся. Следовательно, проблема травли входит в сферу прямой ответственности учебного заведения как института, реализующего не только обучающую, но и воспитательную функцию.

Этот вывод имеет не только юридическое, но и практическое значение. Когда профилактика буллинга рассматривается как часть реализации закона, школа получает основание для принятия локальных актов, разработки алгоритмов выявления и фиксации случаев травли, организации взаимодействия между педагогами и психологами, администрацией учреждения и родителями. В результате правовая норма перестает быть абстрактной формулой и превращается в механизм повседневной педагогической работы.

Важно и то, что нормативный подход помогает избежать опасного упрощения проблемы. Травля не может восприниматься как «детская жестокость, которая сама пройдет». Напротив, в логике современного образовательного законодательства любое систематическое унижение, психологическое давление или социальное исключение обучающегося должно рассматриваться как угроза его правам, достоинству и безопасности.

Технология образования как главная основа профилактики. В педагогике технология образования понимается как специально спроектированная система целей, содержания, методов, форм и средств, обеспечивающих достижение планируемого результата. Применительно к теме настоящей статьи таким результатом является создание в школе условий, при которых риски виктимизации снижаются, случаи буллинга выявляются раньше, а реагирование на них становится более грамотным и последовательным. Иначе говоря, противодействие травле должно быть встроено в саму организацию образовательного процесса, а не существовать в виде разовых бесед «по факту».

Существенную методологическую опору здесь дает построение моделей педагогического предупреждения виктимизации и насилия [11]. Суть модели может состять в том, что непосредственный педагог, обнаружив предпосылки переводит виктимологическую проблематику в педагогическую плоскость. Речь идет уже не просто о констатации рисков, а о выстраивании системы, в которой диагностика, профилактика, сопровождение и коррекция связаны между собой и подчинены общей цели - снижению вероятности насилия и повторной виктимизации [12].

На практике такая технология может включать несколько взаимосвязанных действий.

- Наблюдение за психологическим климатом, анонимные опросы, выявление детей, находящихся в позиции социальной изоляции.

- Просвещение родителей и обучающихся по вопросам буллинга, виктимизации, цифровой безопасности и способов обращения за помощью.

- Коммуникативные действия, уделить несколько минут на классных часах, организовать тренинг, восстановительную практику, где сделать акцент на развитие культуры ненасильственного (в том числе избегания негативного психологического) воздействие в общении.

- По сопровождению адресной помощи жертве, коррекционную работу с агрессором и поддержку свидетелей.

- Оценить анализ эффективности принятых мер и корректировку профилактики.

Сильная сторона такого технологического подхода состоит в его воспроизводимости. Он позволяет уйти от ситуации, когда все зависит исключительно от личной интуиции конкретного учителя или администратора. Чем четче учебное учреждение понимает последовательность действий, тем меньше вероятность, что случай травли будет проигнорирован, преуменьшен или ошибочно истолкован как обычная ссора между детьми.

Исследования, посвященные профилактике агрессивности и жестокости в образовательной среде, убеждают в том, что предупреждение травли возможно только при системной организации воспитательной работы [13]. Для этого недостаточно разово провести лекцию о вреде насилия. Гораздо важнее создать в школе такую среду, в которой уважительное отношение к другому становится устойчивой нормой, обращение за помощью социально одобряемым действием, а не «стукачеством». В этом контексте особое значение приобретает социально-педагогический подход, представленный в трудах Л. В. Мардахаева [14]. Он позволяет рассматривать учащегося не изолированно, а в системе его связей: семья, класс/группа, ближайшее окружение, школьная культура, воспитательная политика учреждения. Такой взгляд особенно важен для темы противодействия буллинга, поскольку травля редко возникает из одной причины. Чаще она становится результатом накопления неблагополучных факторов, проявляющихся на разных уровнях социокультурной среды в которую могут проникнуть, например элементы «пацанско-уголовной» романтики. Одним из центральных условий эффективности профилактики выступает одновременно и качество профессионального- педагогического общения и глубокого понимания современного молодежного контекста коммуникаций. Там, где отношения между педагогом и нуждающемся в поддержке строятся на унижении, сарказме, демонстрации силы, безразличии, мнимой заинтересованости риск травли возрастает. Когда же приветствуются уважительное взаимодействие, ясные правила, доступность педагога для разговора и доверительная атмосфера существенно снижают вероятность латентной виктимизации. Иными словами, позиция исследования, что сама педагогическая культура может либо ослаблять, либо усиливать риски буллинга и уровень виктимности.

Группа риска и виктимологические маркеры. Для эффективного предупреждения буллинга важно понимать, какие обучающиеся оказываются в зоне повышенного риска. Исследование И. С. Будкиной, посвященное социально-демографической характеристике несовершеннолетних жертв преступлений, показывает значимость анализа возрастных, социальных и средовых характеристик личности жертвы [2]. В образовательной среде эта логика сохраняет практическую ценность, даже если речь идет не о преступлении в строгом юридическом смысле, а о систематической травле.

К числу тревожных признаков, требующих внимания со стороны педагогов и специалистов сопровождения, можно выделить:

-выраженную социальную изоляцию ребенка в коллективе;

-резкое снижение успеваемости без очевидных учебных причин;

-повышенную тревожность, избегание общения, нежелание посещать школу;

-признаки киберпреследования, исключения из общих чатов;

-отсутствие навыков коммуникации (такому учащемуся будет сложнее обратится за помощью);

-принадлежность к группе, которая по тем или иным причинам воспринимается сверстниками как «иная».

Подчеркнем, что наличие таких маркеров не означает, что ребенок неизбежно станет жертвой травли. Однако эти признаки позволяют представителю учебного учреждения действовать на опережение, а не ждать момента, когда ситуация уже перейдет в открытую фазу. В этом и состоит одно из главных достоинств виктимологического подхода: он ориентирует педагога не только на последствия, но и на ранние сигналы.

Пример проектирование школьной антибуллинговой технологии. С практической точки зрения, на основе теоретических выше выдвинутых рекомендаций - образовательная организация может выстроить поэтапную, но оперативную технологию противодействия буллингу:

1. Проводится диагностика школьной среды: оценивается психологический климат, выявляются зоны риска, анализируются локальные документы и готовность педагогов к реагированию. Возможна разрабатывается нормативно-методическая база (положение о профилактике буллинга, маршруты сопровождения, формы фиксации инцидентов, порядок межведомственного и внутришкольного взаимодействия).
2. Реализуется обучающий модуль для педагогов, родителей и обучающихся с разъяснением признаков травли, киберагрессии, виктимизации и безопасных способов обращения за помощью (возможно ознакомить с разработанными положениями).
3. Внедрение практики постоянного сопровождения: классные мероприятия, консультации, восстановительные формы работы.
4. Провести оценку результатов. То есть анализируются повторяемость случаев, уровень обращаемости, субъективное чувство безопасности.

Такая модель отвечает базовым признакам педагогической технологии — целенаправленности, диагностичности, поэтапности, возможность корректировки. Позволяет встроить профилактику травли в общую систему воспитательной работы школы, а не рассматривать ее как внешнюю процедуру, не связанную с ежедневной образовательной практикой.

Заключение

Проведенный анализ показывает, что противодействие буллингу и травле в учебном коллективе требует именно междисциплинарного подхода, в котором виктимология, педагогика, социология, правовое регулирование не противопоставляются, а взаимно дополняют друг друга. Виктимологический ракурс позволяет точнее увидеть механизмы уязвимости и вторичной виктимизации, тогда как технология образования дает инструменты для последовательной профилактической работы в школе.

Не менее важна работа с семьей. Родители часто замечают изменения в эмоциональном состоянии ребенка раньше школы, но не всегда понимают, как их интерпретировать. Поэтому технология профилактики должна включать родительское информирование о признаках травли, виктимизации и киберагрессии, а также понятный алгоритм взаимодействия со школой. При согласованной позиции семьи и образовательной организации шансы на своевременное выявление проблемы заметно возрастают.

Тем самым проблема буллинга перестает выглядеть как цепочка случайных конфликтов. Она раскрывается как индикатор состояния образовательной среды, качества педагогических отношений и зрелости школьной системы профилактики. Чем раньше образовательная организация переходит от ситуативного реагирования к технологически выстроенной модели предупреждения, тем выше вероятность защитить ребенка от устойчивого опыта унижения, социальной изоляции и насилия.

Литература

1. Дюркгейм Э. Самоубийство. Социологический этюд / пер. А. Н. Ильинский ; под ред. В. А. Базарова. Москва: Издательство Юрайт, 2023. 316 с.
2. Будкина И. С. Социально-демографическая характеристика личности несовершеннолетних жертв преступлений (региональное исследование) // Общество: политика, экономика, право. 2018. № 12. С. 119–123.
3. Шакирова Д. М. Кибербуллинг в школьной среде // Социология и право. 2018. №4 (42).
4. Гребенникова О. А., Добролюбова М. И. Буллинг в образовательной среде как угроза здоровью школьников // Концепт. 2017. № S9.
5. Видергольд А. Виктимизация несовершеннолетних жертв киберагрессии // Виктимология. 2025. Т. 12. № 2. С. 193–201. https://doi.org/10.47475/2411-0590-2025-12-2-193-201.
6. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 271 с.
7. Ривман Д. В. Криминальная виктимология : Жертвы преступлений. Мошенничество. Хулиганство. Кражи. Разбой / Д. В. Ривман. — СПб.: Питер, 2002. — 304 с.
8. Олешкова А.М. Интернет-мем как предмет социологического исследования: возможности применения метода событийного анализа (event-analysis) // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. №10.
9. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Чигарькова С.В. Виды киберагрессии: опыт подростков и молодежи // Национальный психологический журнал. 2020. №2 (38). С. 3-19
10. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.04.2026) «Об образовании в Российской Федерации».
11. Голубь М. С. Модель педагогического предупреждения виктимизации и насилия над подростками // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 5. С. 104–107.
12. Министерство просвещения Российской Федерации. Навигатор профилактики виктимизации детей и подростков. URL: https://mgppu.ru/about/publications/prevention_of_victimization
13. Селиванова О. А., Шевцова Т. С. Профилактика агрессивности и жестокости в образовательном учреждении: монография. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2011. 232 с.
14. Мардахаев Л.В. Цифровая трансформация образования и ее влияние на подрастающее поколение / В книге: Понятийный аппарат педагогики и образования. Благовещенск, 2023. С. 289-299.

Fundamentals of victimology in countering bullying and harassment in an educational setting

Pleschenko A.N.

Volgograd State University

The article is devoted to an interdisciplinary examination of the foundations of victimology in the context of countering bullying and harassment within the educational environment. The primary focus is on educational technology as a system of consistently organized pedagogical, managerial, and communicative actions aimed at the early identification, prevention, and reduction of risks of student victimization.

It is argued that the victimological approach makes it possible to view bullying not merely as an isolated instance of aggressive behavior, but as a complex socio-pedagogical process that combines a child's personal vulnerability, the characteristics of group dynamics, deficiencies in preventive efforts, and the influence of the digital environment.

It is also demonstrated that the provisions of Federal Law No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation" establish the obligation to create safe conditions for education and upbringing, thereby giving bullying prevention not an optional, but a systemic character.

Keywords: victimology, bullying, educational group, educational technology, victimization, cyberaggression, prevention, safe educational environment.

References

1. Durkheim, E. Suicide. A Sociological Study / trans. by A. N. Ilyinsky; edited by V. A. Bazarov. Moscow: Yurait Publishing House, 2023. 316 p.
2. Budkina, I. S. Socio-demographic characteristics of the personality of juvenile victims of crime (regional study) // Society: Politics, Economics, Law. 2018. No. 12. pp. 119–123.
3. Shakirova, D. M. Cyberbullying in the school environment // Sociology and Law. 2018. No. 4 (42).
4. Grebennikova, O. A., Dobrolyubova, M. I. Bullying in the educational environment as a threat to the health of schoolchildren // Concept. 2017. No. S9.
5. Vidergold A. Victimization of minor victims of cyber aggression // Victimology. 2025. Vol. 12. No. 2. Pp. 193–201. https://doi.org/10.47475/2411-0590-2025-12-2-193-201.
6. Baeva I.A. Psychological safety in education: monograph. – St. Petersburg: Publishing house of the Herzen State Pedagogical Univ., 2002. – 271 p.
7. Rivman D.V. Criminal victimology: Victims of crime. Fraud. Hooliganism. Theft. Robbery / D.V. Rivman. – St. Petersburg: Piter, 2002. – 304 p.
8. Oleshkova A.M. Internet meme as a subject of sociological research: possibilities of applying the event-analysis method // Society: Sociology, Psychology, Pedagogy. 2020. No. 10.
9. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Chigarkova S.V. Types of cyber aggression: experience of adolescents and young people // National Psychological Journal. 2020. No. 2 (38). pp. 3-19

Опыт внедрения дисциплины «Введение в специализацию» в рамках трансформации медицинского педиатрического образования в Самарском государственном медицинском университете

Порецкова Галина Юрьевна
доктор медицинских наук, доцент, кафедра факультетской педиатрии ФГБОУ ВО Самарский государственный медицинский университет Минздрава России, e-mail: g.yu.poreckova@samsmu.ru

Емельянова Ольга Николаевна
кандидат медицинских наук, доцент, кафедра факультетской педиатрии ФГБОУ ВО Самарский государственный медицинский университет Минздрава России, e-mail: o.n.emelyanova@samsmu.ru

Целью нашего исследования являлся анализ опыта преподавания новой дисциплины «Введение в специализацию» на кафедре факультетской педиатрии ФГБОУ ВО СамГМУ и выявить отношение студентов к данной дисциплине.
В статье проанализирован опыт преподавания данной дисциплины для студентов, обучающихся по специальности «Педиатрия». С целью получения обратной связи от студентов проведено их анкетирование по отношению к тематике занятий, условиям реализации дисциплины, качеству преподавания. Статистический анализ полученных данных проведен с определением экстенстивных показателей. В статье приведены формируемые на данной дисциплине компетенции, разработанные методические материалы, темы практических занятий и лекций. По результатам анкетирования выявлено, что для большинства студентов изучение дисциплины оставило хорошее впечатление, темы занятий показались актуальными. Наиболее интересной формой проведения занятий студенты назвали практическое взаимодействие с пациентами, решение ситуационных задач, проведение деловых игр.
Данная дисциплина успешно интегрирована в учебный процесс подготовки студентов. При изучении дисциплины студенты приобретают не только начальные знания по основам педиатрии, но и начинают формировать практические навыки по взаимодействию с маленькими пациентами.
Ключевые слова: медицинское образование, педиатрия, введение в специализацию, студенты, компетенции.

Введение

Современный этап развития Российского государства – этап глубоких перемен в общественно-политической жизни и в экономике, что требует, в том числе, решения проблемы дефицита кадров, и подготовки необходимого количества профессионалов, способных в новых условиях решать текущие и стратегические задачи успешного развития государства. В связи с этим поднят вопрос о трансформации образования, поиска наиболее эффективных подходов к обучению, новых образовательных технологий, цифровых инструментов, которые будут наиболее эффективны в реальных условиях и способны повысить образовательные результаты [1, 2 3].

Развитие России в историческом контексте неразрывно связано с развитием образования, в том числе и медицинского. Здравоохранение в целом и медицинская наука значимо зависимы от качества медицинского образования. Подготовка медицинских кадров в Российской Федерации является актуальной задачей ввиду перехода системы медицинского образования на новые стандарты обучения и непрерывное медицинское образование (обучение в течение всей жизни), что становится необходимым и все более значимым условием профессионального развития специалиста, его востребованности на рынке труда [4, 5].

Для динамично развивающейся экономики важным является образование, которое должно носить «опережающий» характер, то есть формировать те компетенции, которые будут актуальны и востребованы в будущем. С учётом того, что практически все сферы деятельности переходят с разной долей использования, на цифровые системы, в том числе и медицинские учреждения различного уровня, внедрение цифровых методов преподавания в процесс подготовки медицинских кадров является крайне необходимым и позволяющим обеспечить подготовку врача - педиатра с расширенным спектром трудовых функций, владеющего «цифровыми» знаниями и навыками [6,7].

Самарский государственный медицинский университет (ФГБОУ ВО СамГМУ Минздрава России) включился в программу трансформации медицинского образования с реализацией программ подготовки кадров, позволяющихформировать уникальные компетенции по новым междисциплинарным специализациям, востребованным в среде цифровой экономики и, в частности, цифрового здравоохранения [8].

С 2023 года обучения в СамГМУ внедрена модульная модель обучение студентов по специальности «Педиатрия» и включает в себя базовое медицинское образование (1, 2, 3 год обучения) и непосредственно высшее медицинское образование (4, 5, 6 год обучения), за которым следует ординатура (7 и 8 год обучения) (рисунок 1).

В базовое медицинское образование традиционно входят социо - гуманитарный блок дисциплин «Здоровый организм», блок курсов по IT медицине, блок дисциплин, освещающих общую патологию, введение во врачебную деятельность, пропедевтика заболеваний.

Собственно высшее медицинское образование реализуется в форме профессионального блока и треков по направлениям: врач –педиатр участковый (первичное звено), врач-педиатр с «дальнейшей специализацией» (ординатура, стационар), врач-педиатр «исследователь/разработчик» (НИИ, НОЦ, НОПЦ, УИЛ, кафедры).

Кафедра факультетской педиатрии с 2024-2025 учебного года реализует новую дисциплину «Введение в специализацию», являющуюся важным этапом в процессе обучения студентов 2 курса Института педиатрии и входит в базовую часть медицинского образования.

Предшествующими дисциплинами, на которых непосредственно базируется дисциплина «Введение в специализацию», являются: «Философские аспекты медицины»; «Социология медицины и здравоохранения»; «Правовые принципы охраны здоровья»; «Основы морфологии и физиологии человека»; «Основы патологии»; «Общая гигиена»; «Первая помощь»; «Нормальная физиология».

Дисциплина «Введение в специализацию» является основополагающей для изучения последующих дисциплин: «Пропедевтика детских болезней», «Основы формирования здоровья детей», «Факультетская педиатрия», «Факультетская терапия», «Факультетская хирургия»; практик: «Помощник процедурной медицинской сестры», «Клиническая практика педиатрического профиля».

Целью нашего исследования было провести анализ опыта преподавания данной дисциплины за 2 года и выявить отношение студентов в данной дисциплине.

Материалы и методы

Проведен анализ методических разработок и преподавания дисциплины «Введение в специализацию» сотрудниками кафедры факультетской педиатрии СамГМУ за период 2024-2025 и 2025-2026 учебные годы.

Для получения обратной связи от обучающихся проведено анонимное добровольное анкетирование студентов 2 курса Института педиатрии СамГМУ, прошедших изучение дисциплины. Всего в анкетировании приняло участие 89 студентов (87 девушек, 12 юношей) в возрасте 19±0,43 лет. Условия включения в анкетирование – посещение не менее 80% занятий и лекций по изучаемой дисциплине, условия не включения – отказ от анкетирования и посещение менее 80% занятий и лекций по дисциплине. Анкета включала в себя 7 вопросов, касающихся тематики занятий, условий реализации дисциплины, качества преподавания. Анализ данных проводился с вычислением экстенсивных показателей.

Результаты и обсуждение

Дисциплина «Введение в специализацию» направлена на формирование следующих компетенций у студентов Института педиатрии – будущих врачей -педиатров:

- общепрофессиональная компетенция, направленная на формирование знаний, умений и навыков по этике и деонтологии, правовым нормам в педиатрии;

- профессиональные компетенции, направленные на формирование знаний, умений и навыков по оценке состояния здоровья ребенка, определению уровня оказания медицинской помощи детям, ведению медицинской документации, работе в команде.

Целью освоения дисциплины является формирование у студентов знаний основных нормативно-правовых документов, касающихся оказания медицинской помощи детскому населению, работы врача педиатра и правил медицинской этики; навыков общения с пациентом и родственниками, коллегами и младшим медицинским персоналом; в начальном овладении знаниями оценки физического, нервно–психического и социального благополучия детей разных возрастных групп как показателя их здоровья; в формировании понятия комплексного подхода к общеоздоровительным мероприятиям по воспитанию здорового образа жизни; в овладении знаниями и умениями по основам методологии профилактической медицины, по оценке влияния факторов среды обитания на здоровье детей и подростков; по охране и укреплению здоровья подрастающего поколения с позиций комплексного влияния на организм природных и социальных факторов.

Трудоемкость дисциплины составляет 72 часа (2 зачетные единицы). Изучение дисциплины включает в себя лекционные занятия, в том числе лекции в on-line формате, практические занятия и самостоятельную работу студентов. Формой промежуточной аттестации является зачет, который ставится на основании успешно выполненных работ текущего контроля.

На лекциях освещаются вопросы истории педиатрии, возрастной периодизации, принципы ранней диагностики заболеваний и оздоровления в педиатрии.

На практических занятиях студенты знакомятся с периодами детского возраста, этапами развития педиатрии как науки, особенностями структуры заболеваний в детском возрасте. Так же на практических занятиях студенты изучают особенности этики и деонтологии, правовые нормы в педиатрии, организацию медицинской помощи детям, принципы определения групп здоровья детей, особенности сбора анамнеза у детей, профилактику заболеваний в детском возрасте, использование инноваций в педиатрии.

При методическом формировании дисциплины «Введение в специализацию» на практических занятиях предусмотрено формирование коммуникативных навыков общения с пациентами, навыков сбора анамнеза жизни. Также разработана деловая игра «Этика и деонтология в педиатрии. Сложные ситуации в работе врача - педиатра», в ходе которой студенты могут учиться принимать решения и взаимодействовать с пациентами в сложных, и даже конфликтных, ситуациях.

Заключительное занятие проходит в форме семинара-конференции. Студенты готовят доклады - презентации по различным аспектам инноваций в педиатрии и в частности, разработкам Самарского медицинского университета, как первого медицинского–технологического вуза. Также на этом занятии проводится знакомство студентов с аналитическим программно-аппаратным комплексом для оценки состояния здоровья детей «АПАК», разработанным сотрудниками кафедры [9].

Для реализации учебного процесса и унификации подходов преподавателей к данной дисциплине разработано и применяется учебное пособие, включающее в себя теоретические материалы для подготовки к занятиям. Преподавателями разработаны задания для самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы, комплекты тестовых заданий и ситуационных задач, помогающие освоить начальные азы педиатрии.

С целью получения обратной связи от студентов по реализации новой дисциплины, её совершенствования, проведено анонимное анкетирование студентов по разработанной анкете. По результатам анкетирования студентов получены следующие данные.

Считают целесообразным изучение дисциплины «Введение в специализацию» на 2 курсе 79 человек (88,8%), затруднялись ответить 6 человек (6,7%), считают нецелесообразным - 4 человека (4,5%).

Считают, что изучение данной дисциплины позволило сформировать представление о работе врача - педиатра 86 студентов (96,6%), так не считают 2 человека (2,2%), затруднился ответить - 1 человек (1,2%).

На вопрос «Ваше общее впечатление от изучения данной дисциплины» 82 респондента (92,1%) ответили, что они получили новые знания, позволяющие ориентироваться в будущей профессии, дисциплина оставила хорошее впечатление, а 7 человек (7,9%) ответили, что они ничего нового, интересного не узнали, дисциплина оставила равнодушное впечатление.

На вопрос «Какие темы дисциплины позволили Вам уточнить понимание специальности «Педиатрия»?» 42 анкетируемых (47,2%) ответили, что все темы были полезными. Тему «Оценка состояния здоровья: сбор анамнеза, выявление факторов риска» указали 12 человек (13,5%). По 7 студентов (7,9%) указали в качестве наиболее полезных темы «Принципы оказания педиатрической помощи в Российской Федерации», тему «Основные нормативно-правовые документы, регламентирующие оказание медицинской помощи детскому населению», тему «Этика и деонтология в педиатрии». Восемь студентов из всей группы, прошедших анкетирование (9,0%) затруднились ответить на данный вопрос.

Наиболее интересной темой занятия 33 респондента (37,1%) посчитали тему «Оценка состояния здоровья: сбор анамнеза, выявление факторов риска.», 10 человек (11,2%) - «Этика и деонтология в педиатрии.», 6 человек (6,7%) - «Принципы оказания педиатрической помощи в Российской Федерации.», 5 студентов (5,6%) - «Медицинские группы здоровья.», 4 человека (4,5%) - «Понятие здоровье и болезнь. Все темы посчитали интересными 28 опрошенных студентов (31,4%).

На вопрос «Какие темы занятий Вы бы хотели добавить при изучении данной дисциплины?» 4 студента предложили добавить изучение заболеваний у детей и оказание им неотложной помощи. Остальные студенты (85 человек - 95,5%) выразили мнение, что предложенных тем занятий достаточно для начала изучения педиатрии.

Наиболее интересными формами проведения занятий 33 студента (37,1%) назвали практическое взаимодействие с пациентами, 16 человек (18,0%) - решение ситуационных задач, 8 человек (9,0%) - деловые игры. Остальным студентам (31 человек - 34,8%) понравились все формы проведения занятия, они отметили их разнообразие.

Учитывая результаты анкетирования студентов, было принято решение о внесении изменений в рабочую программу по дисциплине «Введение в специализацию» на следующий учебный год и,для

наибольшего развития коммуникативных навыков добавить в тематику занятия по этике и деонтологии освоение таких стартовых коммуникации как «Знакомство с пациентом и его законным представителем», тем самым увеличив количество занятий с реализацией непосредственного контакта студентов с пациентом детского возраста.

Заключение

Таким образом, дисциплина «Введение в специализацию» является актуальной и интересной для студентов и её реализация на младших курсах обучения обоснована и целесообразна.

Данная новая дисциплина органично интегрирована в учебный процесс подготовки будущих врачей – педиатров. При изучении дисциплины студенты приобретают не только начальные теоретические знания по основам педиатрии, но и начинают формировать практические навыки по непосредственному взаимодействию с маленькими пациентами и их законными представителями. Кроме того, сотрудниками кафедры факультетской педиатрии предложены, по нашему мнению, достаточно интересные для реализации на практическом занятии тематики деловой игры. Такой подход позволяет подготовить студентов к возможным трудностям практической деятельности врача-педиатра при коммуникации с пациентами и родителями и подводит их к необходимости изучения правовых и законодательных основ врачебной работы. Так же важным является раннее знакомство студентов с инновационной деятельностью вуза, его новейшими продуктовыми разработками, передовыми технологическими и цифровыми решениями. Это позволит наиболее рано погрузить студентов в атмосферу создания медицины будущего.

Для более успешной реализации дисциплины и с целью улучшения контроля за самостоятельной работой студентов, подготовке к занятиям и оптимизации выполнения заданий на практических занятиях разработана «Рабочая тетрадь для самостоятельной работы студентов по дисциплине «Введение в специализацию», где собраны, предлагаемые для решения тесты, ситуационные задачи, кроссворды по тематике дисциплины.

Данный опыт реализации дисциплины позволит улучшить качество медицинского образования.

Литература

1. Ельцова Л.Ф., Ельцов А.В.К вопросу о трансформации медицинского образования. Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие.2024; 2(45): 107-116. DOI 10.23888/humJ2024122107-116;
2. Нагорнова А.Ю., Файн Т.А., Архипова А.А. [и др.]. Инновационные технологии российского и зарубежного образования: коллективная монография. Ульяновск: Зебра; 2018. 653.
3. Богомолова И.К., Емельянова О.Н., Михно В.А., Чаванина С.А., Перегоедова В.Н. Опыт применения симуляционного обучения студентов по дисциплине «Педиатрия» специальности «Лечебное дело». Актуальные проблемы образовательного процесса в высшей медицинской школе: от теории к практике: материалы II межрегиональной научно-практической конференции. 29 марта 2022. Чита; 2022: 6-8.
4. Каграманян И.Н., Тарасенко А.И., Купеева И.А., Янушевич О.О., Пашков К.А., Ефимова А.О. Исторические аспекты трансформации системы медицинского образования. Национальное здравоохранение. 2021; 1: 32-40. DOI 10.47093/2713-069X.2021.2.1.32-40;
5. Борисенко А.Ю., Симонова Е.В., Кокорина Л.А. Перспектива развития медицинского образования в России. Современное медицинское образование. Достижения, проблемы, пути решения: материалы международной научно-практической конференции. 14–15 ноября 2024. Иркутск; 2024: 9-10.
6. Скрябина Н.Ю. Медицинское образование в условиях цифровой трансформации. Интеллектуальные ресурсы - региональному развитию. 2023; 1: 499-504.
7. Горюшкин Е.И., Девдариани С.Б., Звягинцев А.С. Трансформация профессионального образования в цифровую эпоху на примере медицинского вуза. Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2023; 2(43): 15-18. DOI 10.57145/27128474_2023_12_02_03.
8. Колсанов А.В., Воронин А.С., Назарян А.К., Миронов А.А., Мякотных М.Н., Бардовский И.А., Юнусов Р.Р.Трансформация системы высшего медицинского образования на примере Самарского государственного медицинского университета. Современные проблемы науки и образования. 2019; 4: 114.
9. Порецкова Г.Ю., Тяжева А.А., Плахотникова С.В., Баринов И.В., Напалкова С.А. Совершенствование оценки физического развития при профилактических осмотрах школьников: региональный опыт. Профилактическая медицина. 2024; 6: 74-78. DOI 10.17116/profmed20242706174. – EDN CIUSWS.

The experience of introducing the discipline “Introduction to Specialization” as part of the transformation of medical pediatric education at Samara State Medical University

Poretskova G.Yu., Emelyanova O.N.

Samara State Medical University

The purpose of our study was to analyze the experience of teaching the new discipline "Introduction to Specialization" at the Department of Faculty Pediatrics of the Samara State Medical University and to identify the students' attitude to this discipline.

The article analyzes the experience of teaching this discipline to students studying in the specialty "Pediatrics." In order to obtain feedback from students, they were asked to fill out a questionnaire regarding the topics of the classes, the conditions for implementing the discipline, and the quality of teaching. The statistical analysis of the obtained data was conducted to determine the extensive indicators. The article presents the competencies formed in this discipline, the developed teaching materials, and the topics of practical classes and lectures. According to the results of the questionnaire, it was revealed that for most students, the study of the discipline left a good impression, and the topics of classes seemed relevant. The most interesting form of conducting classes was identified by students as practical interaction with patients, solving situational tasks, and conducting business games.

This discipline has been successfully integrated into the educational process of student training. When studying this discipline, students acquire not only basic knowledge of pediatrics, but also begin to develop practical skills for interacting with young patients.

Keywords: medical education, pediatrics, introduction to specialization, students, competencies.

References

1. Yeltsova L.F., Yeltsov A.V. On the Transformation of Medical Education. Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development. 2024; 2(45): 107-116. DOI 10.23888/humJ2024122107-116;
2. Nagornova A.Yu., Fain T.A., Arkhipova A.A. [et al.]. Innovative Technologies of Russian and Foreign Education: A Collective Monograph. Ulyanovsk: Zebra; 2018. 653.
3. Bogomolova I.K., Emelyanova O.N., Mikhno V.A., Chavanina S.A., Peregoedova V.N. Experience in Using Simulation-Based Training of Students Majoring in Pediatrics, Specializing in General Medicine. Current Issues of the Educational Process in Higher Medical Schools: From Theory to Practice: Proceedings of the II Interregional Scientific and Practical Conference. March 29, 2022. Chita; 2022: 6-8.
4. Kagramanyan I.N., Tarasenko A.I., Kupeeva I.A., Yanushevich O.O., Pashkov K.A., Efimova A.O. Historical Aspects of Transforming the Medical Education System. National Healthcare. 2021; 1: 32-40. DOI 10.47093/2713-069X.2021.2.1.32-40;
5. Borisenko A.Yu., Simonova E.V., Kokorina L.A. Prospects for the Development of Medical Education in Russia. Modern Medical Education. Achievements, Problems, Solutions: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. November 14–15, 2024. Irkutsk; 2024: 9–10.
6. Skryabina N. Yu. Medical Education in the Context of Digital Transformation. Intellectual Resources for Regional Development. 2023; 1: 499–504.
7. Goryushkin E. I., Devdariani S. B., Zvyagintsev A. S. Transformation of Professional Education in the Digital Age: The Case of a Medical University. Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2023; 2 (43): 15–18. DOI 10.57145/27128474_2023_12_02_03.
8. Kolsanov AV, Voronin AS, Nazaryan AK, Mironov AA, Myakotnykh MN, Bardovsky IA, Yunusov RR Transformation of the higher medical education system on the example of Samara State Medical University. Modern problems of science and education. 2019; 4: 114.
9. Poretskova G.Yu., Tyazheva AA, Plakhotnikova SV, Barinov IV, Napalkova S.A. Improving the assessment of physical development during preventive examinations of schoolchildren: regional experience. Preventive medicine. 2024; 6: 74-78. DOI 10.17116/profmed20242706174. – EDN CIUSWS.

Профессиональная готовность учащихся спортивных колледжей к педагогическому взаимодействию с детьми: сущность, структура и критерии сформированности

Савченко Вячеслав Владимирович
аспирант, Херсонский государственный педагогический университет, savchenko73v@mail.ru

Предметом анализа выступает профессиональная готовность учащихся спортивных колледжей к педагогическому взаимодействию с детьми, рассматриваемая в условиях обновленной нормативной рамки среднего профессионального образования. Цель работы состоит в уточнении сущности данной готовности, обосновании ее структуры и разработке системы критериев и индикаторов сформированности применительно к контексту СПО. Методологической основой послужили компетентностный, деятельностный и системный подходы, а также сравнительно-сопоставительный анализ русскоязычных исследований 2021–2026 годов, федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов физкультурно-спортивного профиля. Результаты: предложено авторское определение готовности как интегративного личностно-профессионального образования; обоснована пятикомпонентная структура (мотивационно-ценностный, когнитивный, практико-деятельностный, коммуникативно-эмпатический и рефлексивно-регулятивный компоненты), сквозь которую проходит этический контур безопасности; разработана матрица критериев с качественными и количественными индикаторами и обязательным пороговым условием допуска к самостоятельной практике. Новизна состоит в переносе исследовательского фокуса с подготовки бакалавров и тренеров на учащихся СПО как особый образовательный контекст ранней профессионализации. Область применения охватывает проектирование образовательных программ, фондов оценочных средств и практики спортивных колледжей. Вывод: готовность к педагогическому взаимодействию с детьми приобретает статус самостоятельного результата подготовки специалиста физкультурно-спортивного профиля.

Ключевые слова: профессиональная готовность, педагогическое взаимодействие, спортивный колледж, среднее профессиональное образование, критерии сформированности, приоритет интересов ребенка, безопасный спорт, тренер-преподаватель.

Подготовка кадров физкультурно-спортивного профиля в системе среднего профессионального образования (далее СПО) переживает заметную содержательную перенастройку, связанную с тем, что выпускник спортивного колледжа выводится действующими стандартами не к одной лишь физкультурно-спортивной работе, а к развернутой педагогической деятельности с детьми. По федеральному государственному образовательному стандарту (далее ФГОС) СПО по специальности 49.02.01 «Физическая культура» выпускнику присваивается квалификация педагога по физической культуре и спорту [2], а среди осваиваемых видов деятельности закреплены организация и проведение физкультурно-спортивной работы, методическое обеспечение и преподавание. Для специальности 49.02.02 «Адаптивная физическая культура» предусмотрена квалификация педагога по адаптивной физической культуре и спорту [3]. Квалификационная рамка выпускника, как видим, прямо указывает на педагогическую природу его будущего труда, даже когда учреждение и контингент исторически ориентированы на спортивный результат.

Проблема исследования обусловлена противоречием между нормативно закрепленной потребностью спортивных колледжей в специалистах, способных безопасно, этично и методически грамотно строить взаимодействие с ребенком и детской группой, и недостаточной разработанностью научно обоснованной модели именно профессиональной готовности учащихся СПО к такому взаимодействию. В русскоязычной литературе последних лет преобладают работы о студентах вузов, будущих спортивных тренерах и специалистах адаптивной физической культуры, тогда как учащийся спортивного колледжа как особый объект подготовки описан фрагментарно [8]. Поэтому цель статьи состоит в том, чтобы уточнить сущность профессиональной готовности учащихся спортивных колледжей к педагогическому взаимодействию с детьми, обосновать ее структуру и предложить систему критериев и индикаторов сформированности, пригодную для образовательной практики СПО.

Методологическую платформу составили компетентностный, деятельностный и системный подходы, дополненные сравнительно-сопоставительным анализом нормативных источников и эмпирических исследований 2021–2026 годов. Принимая во внимание интегративный характер деятельности тренера-преподавателя, предполагающей одновременное соединение спортивно-технического, методического и собственно педагогического компонентов, готовность учащегося разумно рассматривать не как набор изолированных умений, а как целостное образование, развертываемое в реальном педагогическом процессе [15]. С учетом этого ограничение исследования оговаривается явно: речь идет о теоретико-методологическом обосновании структуры и критериев готовности, тогда как ее широкая эмпирическая верификация вынесена в перспективу.

Современный массив отечественных работ по теме складывается из нескольких пересекающихся направлений. Первое объединяет исследования профессионально-педагогической компетентности будущих тренеров, где компетентность трактуется шире традиционной спортивно-методической программы и включает позиции, связанные с обновлением требований к специалисту и гибридными образовательными технологиями [14]. Второе направление сосредоточено на коммуникативной, информационной и рефлексивной составляющих будущей эффективности; авторы фиксируют у части студентов доминирование негативных эмоций, нежелание эмоционально сближаться и агрессивную реакцию на критику, предлагая коррекционные маршруты [7; 8]. Третье направление образуют работы по адаптивной физической культуре, в которых педагогическое измерение становится особенно явным, поскольку специалист обязан учитывать психофизические ограничения, эмоциональную уязвимость и родительское сопровождение ребенка [16; 17]. Четвертое направление носит нормативно-

теоретический характер и раскрывает интегративную функцию модели «тренер-преподаватель» применительно к проектированию программ высшего и среднего профессионального образования [15].

В новейших публикациях происходит методологически значимая замена. Если ранее готовность нередко сводилась к знаниям и умениям, то теперь профессионально значимыми становятся эмоциональная саморегуляция, доверительная коммуникация, способность к разрешению конфликтов и проектирование безопасного взаимодействия. Е. К. Воронова на материале обследования студентов направления «Физическая культура» показывает, что даже удовлетворительные предметно-методические знания не превращаются автоматически в готовность к работе с ребенком, если учащийся не умеет индивидуализировать общение и видеть детские особенности [8]; при этом знания анатомо-физиологического блока оказываются сравнительно прочнее, чем знания психологических особенностей и методики работы с детьми. Эта асимметрия и порождает разрыв между «знанием спорта» и собственно педагогической готовностью. Г. В. Ахметжанова и А. А. Нужнов, в свою очередь, демонстрируют, что дефицит эмоционального контакта и неконструктивная реакция на критику разрушают саму педагогическую основу тренерской деятельности [7].

Поле взаимодействия при этом расширяется. Для детско-юношеского спорта значима не только бинарная связка «педагог и ребенок», но и более широкая система отношений, в которую вовлечены родители и организация. В. Е. Григоренко описывает профессиональную компетентность тренера-преподавателя как совокупность методической, специальной, социально-психологической, дифференциально-психологической, аутопсихологической и общепедагогической компетенций [9]. Е. Т. Дзоциева с соавторами выносит в центр профессионально-педагогические и личностные качества тренера, оцениваемые в том числе по характеру отношений «тренер–спортсмен» [10], а Ю. Н. Емельянова и О. А. Хмырова обосновывают критерии оценки личностных качеств будущего специалиста, не сводимые к знаниям и умениям [12]. Проектно-практическая линия представлена опытом подготовки специалистов адаптивной физической культуры через реальную работу с детьми с ментальными нарушениями, где именно практико-ориентированный формат дает наиболее убедительный вклад в сформированность готовности [16; 17]. Отдельного внимания заслуживает информационно-цифровая составляющая подготовки будущих тренеров, осмысляемая как самостоятельная часть профессионализма [11; 13].

Исследовательская лакуна формулируется так: среди свежих русскоязычных работ немного исследований, специально посвященных учащимся спортивных колледжей уровня СПО; доминируют исследования бакалавров, тренеров и специалистов адаптивного профиля. Между тем спортивный колледж представляет собой особый образовательный контекст, соединяющий раннюю профессионализацию, спортивную специализацию и сравнительно ранний выход обучающегося в детскую среду, где сроки подготовки короче, а доля практики выше. Перенос результатов смежных исследований на этот контекст правомерен, однако требует реконструкции, опирающейся на нормативные требования СПО [2; 3] и смежную эмпирику. Это не подмена объекта, а обоснованное достраивание модели применительно к реальным условиям колледжа.

Уточнение сущности рассматриваемой готовности целесообразно вести через систематизацию существующих толкований. В проанализированных работах профессиональная готовность будущего специалиста физкультурно-спортивного профиля раскрывается как: устойчивая мотивационная установка на педагогическую работу с детьми [8]; интегральная компетентностная характеристика, включающая общепедагогические и аутопсихологические составляющие [9]; и практико-деятельностное состояние, проявляющееся непосредственно в практике взаимодействия с ребенком и группой [16]. Принимая во внимание эти линии и обновленные нормативные требования, предлагаем следующее определение предмета исследования. Профессиональная готовность учащегося спортивного колледжа к педагогическому взаимодействию с детьми понимается как интегративное личностно-профессиональное образование и одновременно практико-деятельностное состояние, объединяющее ориентированную на интересы ребенка и этически ответственную ценностную установку, знание возрастных, методических и правовых оснований взаимодействия, умение безопасно организовывать и вести занятие, коммуникативно сопровождать ребенка и детскую группу, а также рефлексивно корректировать собственные действия в реальном педагогическом процессе.

Сущность готовности конкретизируется через ее структуру. Применение системного подхода позволило обосновать пять взаимосвязанных компонентов, сквозь которые проходит этический контур безопасности. Мотивационно-ценностный компонент включает профессиональные смыслы, установку на приоритет интересов ребенка, принятие педагогической роли и ориентацию на благополучие ребенка; при формальном отношении к работе с детьми готовность остается декларативной. Когнитивный компонент охватывает знание возрастной психофизиологии, основ педагогики и методики физического воспитания, правил безопасного поведения и базовых правовых норм, особенностей инклюзивно-адаптивной работы и коммуникации с родителями. Практико-деятельностный компонент отражает умение проектировать занятие, дозировать нагрузку, организовывать группу, индивидуализировать задания, давать инструкцию и обратную связь, упреждать риски и управлять учебно-тренировочной ситуацией. Коммуникативно-эмпатический компонент объединяет установление доверительного контакта, владение тоном и дистанцией общения, работу с групповой динамикой и конструктивное реагирование на напряжение. Рефлексивно-регулятивный компонент означает способность к самоанализу, стрессоустойчивости, управлению собственными эмоциями и переработке опыта в улучшение практики.

Самостоятельного пояснения требует этический контур безопасности. Он не образует шестого изолированного компонента, а пронизывает все остальные. Основание для его выделения дает Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», закрепляющий право обучающегося на уважение человеческого достоинства, защиту от всех форм физического и психического насилия и охрану жизни и здоровья [1], а также обязанность образовательной организации создавать условия для охраны здоровья. Для физкультурно-спортивной среды это означает, что качество взаимодействия имеет прямое отношение к безопасности и правомерности: уважение достоинства ребенка, соблюдение правил надзора и границ, безопасная, в том числе цифровая, коммуникация выступают не дополнительной темой, а формой профессиональной зрелости специалиста, работающего с несовершеннолетними. Сходные акценты заданы и профессиональными стандартами, закрепляющими педагогические, методические и воспитательные трудовые функции работы с детьми [4; 5; 6].

Сформированность готовности нуждается в измеримом выражении. На основе выделенных компонентов и опоры на критериальные разработки в смежных исследованиях [12] построена матрица критериев и индикаторов, представленная в таблице 1. Для каждого компонента в ней соотнесены критерий, качественные и количественные индикаторы и методы диагностики; этический контур безопасности задан отдельной сквозной строкой с обязательным пороговым условием.

Таблица 1

Критерии и индикаторы сформированности готовности учащихся спортивных колледжей к педагогическому взаимодействию с детьми

Компонент готовности	Критерий сформированности	Качественные и количественные индикаторы	Методы диагностики
Мотивационно-ценностный	Выраженность педагогической направленности на работу с детьми	Осознанное принятие роли педагога, ориентация на развитие и благополучие ребенка, неприятие авторитарно-жестких практик; не ниже 70 % по шкале направленности	Анкетирование, интервью, эссе, экспертная оценка ценностных высказываний
Когнитивный	Знание возрастных, методических, правовых оснований и требований безопасности	Понимание возрастной психофизиологии, дозирования нагрузки, обратной связи, прав ребенка; не менее 75 % верных ответов теста	Тест знаний, кейс-анализ, сценарные задания
Практико-деятельностный	Умение проектировать и вести занятие с учетом детской группы	Четкая структура занятия, дифференциация заданий, корректный инструктаж, управление группой; экспертный балл не ниже 4,0 из 5	Включенное наблюдение, анализ видеозаписи занятия, экспертный лист наставника, анализ конспекта

Коммуникативно-эмпатический	Способность выстраивать доверительное и развивающее общение	Установление эмоционального контакта, ненасильственная коммуникация, конструктивная реакция на критику, контакт с родителями; не ниже 70 %	Коммуникативные опросники, наблюдение, ролевые ситуации, интервью
Рефлексивно-регулятивный	Способность к саморегуляции и самоанализу практики	Признание и коррекция ошибок, контроль эмоций, ведение рефлексивного дневника, динамика повторных занятий; не ниже 4,0 из 5	Рефлексивный дневник, самоотчет, собеседование с наставником
Этический контур безопасности (сквозной)	Соблюдение границ, достоинства и правил безопасного спорта	Отсутствие унижающих практик и нарушений надзора, безопасная цифровая коммуникация; пороговый показатель «зачет/незачет»	Чек-лист безопасной практики, наблюдение, решение этических ситуаций

Для практики оценивания компоненты удобно переводить в стобалльную систему: по двадцать баллов на каждый из пяти компонентов, при этом этический контур безопасности выступает не самостоятельным баллом, а обязательным пороговым условием. Это позволяет различать уровни сформированности: низкий (0–50 баллов), средний (51–75) и высокий (76–100). Существенная оговорка состоит в том, что высокий уровень недостижим при провале по барьеру безопасности. Решение оправдано спецификой детского спорта, где технически подготовленный, но коммуникативно и этически небезопасный учащийся не может считаться профессионально готовым. Пороговый показатель работает по логике «зачет/незачет» и не компенсируется высокими баллами по иным компонентам.

Проверку обоснованной модели разумно выстраивать на смешанном исследовательском дизайне с последовательным соединением количественной диагностики и качественного уточнения через включенное наблюдение, полуструктурированные интервью и анализ рефлексивных материалов. В количественную часть целесообразно включить авторскую анкету мотивационно-ценностного блока, тест знаний, экспертную карту наблюдения за фрагментом занятия, коммуникативно-эмпатический опросник и оценочную карту для рефлексивного дневника; особую роль выполняют кейсовые задания, отделяющие формальное знание определений от умения действовать, когда ребенок не выдерживает нагрузку, конфликтует в группе или не понимает инструкцию. Процедура развертывается в четыре шага: пробная апробация и экспертиза инструментария с проверкой содержательной валидности; входная диагностика; реализация целевого практико-ориентированного модуля педагогического взаимодействия с детьми под руководством наставника; итоговая диагностика с качественным блоком. Исследование с участием несовершеннолетних предполагает информированное согласие законных представителей, согласованные правила видеонаблюдения и прозрачную фиксацию инцидентов, затрагивающих безопасность и достоинство детей [1].

Логика Е. К. Вороновой [8] указывает, что без входа в реальный педагогический процесс многие дефициты остаются латентными. Поэтому можно полагать, что наибольший прирост готовности дает не знаниевый блок сам по себе, а сочетание практики, коммуникации и рефлексии; именно практико-деятельностный и коммуникативно-эмпатический компоненты, как представляется, выступают ведущими предикторами общего уровня. Это предположение согласуется с данными о том, что коммуникативный дефицит и слабая эмоциональная саморегуляция подрывают профессиональную реализацию будущего тренера [7]. Соответствующие гипотезы (неоднородность структуры готовности, статистически значимый эффект целевого модуля, ведущая роль практико-деятельностного и коммуникативного компонентов) и образуют программу дальнейшей опытно-поисковой работы.

Полученные результаты позволяют обозначить практические следствия для спортивных колледжей. Готовность к педагогическому взаимодействию с детьми перестает быть побочным продуктом практики или общепедагогических дисциплин и приобретает статус самостоятельного результата подготовки. В этой связи в учебный план оправдано вводить целевой модуль, прямо ориентированный на возрастную психологию, педагогическое общение, трудные коммуникации, основы инклюзивного взаимодействия, безопасный спорт и цифровые границы общения. Пробные учебные занятия и практика с детьми под руководством наставника должны начинаться не только на выпускном этапе, поскольку ранний вход в практику делает видимыми реальные дефициты. Оценивание готовности целесообразно делать многоканальным, соединяющим тест, наблюдение, кейс, экспертную оценку наставника и рефлексивный отчет, а блок безопасности и этики следует признать пороговым для допуска к самостоятельной работе с детьми. Отдельная линия подготовки связана с взаимодействием с родителями, поскольку многие учащиеся впервые сталкиваются с необходимостью объяснять замысел занятия, обсуждать нагрузку и удерживать профессиональные границы [16].

Проведенный анализ позволяет констатировать следующее. Уточнена сущность профессиональной готовности учащихся спортивных колледжей к педагогическому взаимодействию с детьми, которая понимается как интегративное личностно-профессиональное образование и практико-деятельностное состояние, реализуемое в реальном педагогическом процессе. Обоснована пятикомпонентная структура готовности (мотивационно-ценностный, когнитивный, практико-деятельностный, коммуникативно-эмпатический и рефлексивно-регулятивный компоненты), сквозь которую проходит этический контур безопасности. Разработана матрица критериев и индикаторов сформированности с обязательным пороговым условием допуска к самостоятельной практике. Практическая значимость исследования определяется возможностью применения полученных результатов при проектировании образовательных программ, фондов оценочных средств и организации практики спортивных колледжей [6]. Дальнейшее исследование будет посвящено эмпирической верификации предложенной модели и валидизации компактного диагностического инструмента, ориентированного именно на учащихся СПО, в том числе в сравнении потоков общего и адаптивного спортивного профиля.

Литература

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.04.2026) [Электронный ресурс] // Доступ: СПС «Консультант Плюс Проф» (дата обращения: 13.06.2026).

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 49.02.01 Физическая культура: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 11.11.2022 № 968 (ред. от 03.07.2024). Зарегистрировано в Минюсте России 19.12.2022 № 71643 [Электронный ресурс] // Доступ: СПС «Консультант Плюс Проф» (дата обращения: 13.06.2026).

3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 49.02.02 Адаптивная физическая культура: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 28.08.2023 № 640. Зарегистрировано в Минюсте России 29.09.2023 № 75409 [Электронный ресурс] // Доступ: СПС «Консультант Плюс Проф» (дата обращения: 13.06.2026).

4. Об утверждении профессионального стандарта «Тренер-преподаватель»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24.12.2020 № 952н (ред. от 30.08.2023). Зарегистрировано в Минюсте России 25.01.2021 № 62203 [Электронный ресурс] // Доступ: СПС «Консультант Плюс Проф» (дата обращения: 13.06.2026).

5. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22.09.2021 № 652н. Зарегистрировано в Минюсте России 17.12.2021 № 66403 [Электронный ресурс] // Доступ: СПС «Консультант Плюс Проф» (дата обращения: 13.06.2026).

6. Об утверждении профессионального стандарта «Тренер-преподаватель по адаптивной физической культуре и спорту»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 07.08.2025 № 484н. Зарегистрировано в Минюсте России 10.09.2025 № 83504 [Электронный ресурс] // Доступ: СПС «Консультант Плюс Проф» (дата обращения: 13.06.2026).

7. Ахметжанова Г. В., Нужнов А. А. Развитие надпрофессиональной коммуникативной компетенции будущих спортивных тренеров в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2024. № 1 (46). С. 19–23.

8. Воронова Е. К. Анализ готовности студентов направления подготовки «Физическая культура» к обучению детей 9–10 лет спортивному ориентированию // Современные наукоемкие технологии. 2024. № 3. С. 117–121. DOI: 10.17513/snt.39956.

9. Григоренко В. Е. Ключевые компетенции в профессиональной деятельности тренера-преподавателя // Наука-2020. 2023. № 3 (64). С. 10–13.

10. Дзоциева Е. Т., Парфенов П. А., Дзоциев Т. Т. Исследование профессионально-педагогических и личностных качеств тренера // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2023. № 11. С. 79–84. DOI: 10.24412/2305-8404-2023-11-79-84.

11. Дониченко Е. Ю. Формирование информационной компетентности будущих спортивных тренеров в процессе профессиональной подготовки: дис. … канд. пед. наук. Донецк, 2023. 247 с.

12. Емельянова Ю. Н., Хмырова О. А. Критерии оценки сформированности качеств личности в процессе подготовки будущих спортивных тренеров // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78–3. С. 91–94.

13. Коляда М. Г., Бугаева Т. И., Дониченко Е. Ю. Информационная компетентность будущих тренеров по спорту как одна из основных составляющих их профессиональной подготовки // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2022. Т. 7, № 3. С. 31–40. DOI: 10.47475/2500-0365-2022-17305.

14. Кудрявцева А. С., Гапонов П. О., Волхов С. С. Исследование проблемного поля профессиональной компетентности будущих спортивных тренеров // Бизнес. Образование. Право. 2023. № 4 (65). С. 372–378. DOI: 10.25683/VOLBI.2023.65.810.

15. Петров С. И., Апойко Р. Н., Тараканов Б. И. Интегративная функция деятельности тренера-преподавателя // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2025. № 7 (245). С. 233–237. DOI: 10.5930/1994-4683-2025-233-237.

16. Правдов М. А., Михайлов А. А., Чиркин Н. А., Бусловская Л. К. Формирование профессиональных компетенций студентов направления подготовки «Адаптивная физическая культура» в рамках выполнения проекта «Школа здоровья для детей с ментальными нарушениями» // Теория и практика физической культуры. 2023. № 3. С. 39–41.

17. Чиркин Н. А., Прияткина Н. Ю. Формирование профессиональной готовности студентов – будущих бакалавров адаптивной физической культуры к работе с детьми с ментальными нарушениями: результаты опроса // Научный поиск: личность, образование, культура. 2023. № 2 (48). С. 23–27.

Professional readiness of sports college students for pedagogical interaction with children: essence, structure and criteria of formation

Savchenko Vy.V.

Kherson State Pedagogical University

The subject of the analysis is the professional readiness of sports college students for pedagogical interaction with children, considered within the updated regulatory framework of secondary vocational education. The aim is to clarify the essence of this readiness, substantiate its structure and develop a system of criteria and indicators of its formation as applied to the vocational education context. The methodology relies on the competence-based, activity-based and systemic approaches, as well as on a comparative analysis of Russian-language studies of 2021–2026, federal state educational standards and professional standards of the physical-culture and sports profile. Results: an author's definition of readiness as an integrative personal-professional formation is proposed; a five-component structure is substantiated (motivational-value, cognitive, practical-activity, communicative-empathic and reflexive-regulatory components) permeated by a cross-cutting safety-and-ethics dimension; a matrix of criteria with qualitative and quantitative indicators and a threshold condition for admission to independent practice is developed. The novelty lies in shifting the research focus from the training of bachelors and coaches to vocational students as a distinct educational context of early professionalisation. The scope covers the design of educational programmes, assessment funds and the practice of sports colleges. Conclusion: readiness for pedagogical interaction with children acquires the status of an independent result of training a specialist of the physical-culture and sports profile.

Keywords: professional readiness, pedagogical interaction, sports college, secondary vocational education, criteria of formation, the best interests of the child, safe sport, coach-teacher.

References

1. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii: Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 No. 273-FZ (red. ot 25.04.2026) [On education in the Russian Federation: Federal Law of 29.12.2012 No. 273-FZ (as amended on 25.04.2026)]. Access: Consultant Plus legal database (accessed: 13.06.2026).
2. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego professional'nogo obrazovaniya po spetsial'nosti 49.02.01 Fizicheskaya kul'tura: prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossiyskoy Federatsii ot 11.11.2022 No. 968 (red. ot 03.07.2024). Zaregistrirovano v Minyuste Rossii 19.12.2022 No. 71643 [On approval of the federal state educational standard of secondary vocational education in specialty 49.02.01 Physical Education: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of 11.11.2022 No. 968 (as amended on 03.07.2024)]. Access: Consultant Plus legal database (accessed: 13.06.2026).
3. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego professional'nogo obrazovaniya po spetsial'nosti 49.02.02 Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura: prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossiyskoy Federatsii ot 28.08.2023 No. 640. Zaregistrirovano v Minyuste Rossii 29.09.2023 No. 75409 [On approval of the federal state educational standard of secondary vocational education in specialty 49.02.02 Adaptive Physical Education: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of 28.08.2023 No. 640]. Access: Consultant Plus legal database (accessed: 13.06.2026).
4. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Trener-prepodavatel'": prikaz Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii ot 24.12.2020 No. 952n (red. ot 30.08.2023). Zaregistrirovano v Minyuste Rossii 25.01.2021 No. 62203 [On approval of the professional standard "Coach-teacher": Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of 24.12.2020 No. 952n (as amended on 30.08.2023)]. Access: Consultant Plus legal database (accessed: 13.06.2026).
5. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog dopolnitel'nogo obrazovaniya detey i vzroslykh": prikaz Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii ot 22.09.2021 No. 652n. Zaregistrirovano v Minyuste Rossii 17.12.2021 No. 66403 [On approval of the professional standard "Teacher of additional education for children and adults": Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of 22.09.2021 No. 652n]. Access: Consultant Plus legal database (accessed: 13.06.2026).
6. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Trener-prepodavatel' po adaptivnoy fizicheskoy kul'ture i sportu": prikaz Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii ot 07.08.2025 No. 484n. Zaregistrirovano v Minyuste Rossii 10.09.2025 No. 83504 [On approval of the professional standard "Coach-teacher in adaptive physical education and sports": Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of 07.08.2025 No. 484n]. Access: Consultant Plus legal database (accessed: 13.06.2026).
7. Akhmetzhanova G.V., Nuzhnov A.A. Razvitie nadprofessional'noy kommunikativnoy kompetentsii budushchikh sportivnykh trenerov v vuze [Development of supra-professional communicative competence of future sports coaches at university] // Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya. 2024. No. 1 (46). Pp. 19-23.
8. Voronova E.K. Analiz gotovnosti studentov napravleniya podgotovki "Fizicheskaya kul'tura" k obucheniyu detey 9-10 let sportivnomu orientirovaniyu [Analysis of the readiness of students in the "Physical Education" field of study to teach sports orienteering to children aged 9-10] // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2024. No. 3. Pp. 117-121. DOI: 10.17513/snt.39956.
9. Grigorenko V.E. Klyuchevye kompetentsii v professional'noy deyatel'nosti trenera-prepodavatelya [Key competencies in the professional activity of a coach-teacher] // Nauka-2020. 2023. No. 3 (64). Pp. 10-13.
10. Dzotsieva E.T., Parfenov P.A., Dzotsiev T.T. Issledovanie professional'no-pedagogicheskikh i lichnostnykh kachestv trenera [Study of the professional-pedagogical and personal qualities of a coach] // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura. Sport. 2023. No. 11. Pp. 79-84. DOI: 10.24412/2305-8404-2023-11-79-84.
11. Donichenko E.Yu. Formirovanie informatsionnoy kompetentnosti budushchikh sportivnykh trenerov v protsesse professional'noy podgotovki: dis. ... kand. ped. nauk [Formation of information competence of future sports coaches in the process of professional training: Cand. Sci. (Pedagogy) dissertation]. Donetsk, 2023. 247 p.
12. Emel'yanova Yu.N., Khmyrova O.A. Kriterii otsenki sformirovannosti kachestv lichnosti v protsesse podgotovki budushchikh sportivnykh trenerov [Criteria for assessing the formation of personality qualities in the training of future sports coaches] // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2023. No. 78-3. Pp. 91-94.
13. Kolyada M.G., Bugaeva T.I., Donichenko E.Yu. Informatsionnaya kompetentnost' budushchikh trenerov po sportu kak odna iz osnovnykh sostavlyayushchikh ikh professional'noy podgotovki [Information competence of future sports coaches as one of the main components of their professional training] // Fizicheskaya kul'tura. Sport. Turizm. Dvigatel'naya rekreatsiya. 2022. Vol. 7, No. 3. Pp. 31-40. DOI: 10.47475/2500-0365-2022-17305.
14. Kudryavtseva A.S., Gaponov P.O., Volkhov S.S. Issledovanie problemnogo polya professional'noy kompetentnosti budushchikh sportivnykh trenerov [Study of the problem field of professional competence of future sports coaches] // Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2023. No. 4 (65). Pp. 372-378. DOI: 10.25683/VOLBI.2023.65.810.
15. Petrov S.I., Apoyko R.N., Tarakanov B.I. Integrativnaya funktsiya deyatel'nosti trenera-prepodavatelya [The integrative function of the coach-teacher's activity] // Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta. 2025. No. 7 (245). Pp. 233-237. DOI: 10.5930/1994-4683-2025-233-237.
16. Pravdov M.A., Mikhaylov A.A., Chirkin N.A., Buslovskaya L.K. Formirovanie professional'nykh kompetentsiy studentov napravleniya podgotovki "Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura" v ramkakh vypolneniya proekta "Shkola zdorov'ya dlya detey s mental'nymi narusheniyami" [Formation of professional competencies of students in the "Adaptive Physical Education" field of study within the project "Health School for Children with Mental Disabilities"] // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. 2023. No. 3. Pp. 39-41.
17. Chirkin N.A., Priyatkina N.Yu. Formirovanie professional'noy gotovnosti studentov - budushchikh bakalavrov adaptivnoy fizicheskoy kul'tury k rabote s det'mi s mental'nymi narusheniyami: rezul'taty oprosa [Formation of professional readiness of students, future bachelors of adaptive physical education, to work with children with mental disabilities: survey results] // Nauchnyy poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura. 2023. No. 2 (48). Pp. 23-27.

Стратегическое лидерство директора как точка опоры для устойчивого развития школы через видение, управление и вовлечённость команды

Свириденко Светлана Анатольевна
начальник отдела по информатизационной и аналитической работе, Управление образования администрации города Хабаровска, otdchg@mail.ru

В статье обосновывается необходимость перехода от понимания лидерства как набора врожденных черт или формальных компетенций к интегративной модели стратегического лидерства директора школы. На основе критического анализа теории черт и современных исследований лидерства в образовании выделены три ключевых компонента стратегического лидерства: стратегическое мышление (видение), стратегическое управление и стратегическое вовлечение команды. Предложен подход к оценке уровня развития стратегического лидерства через динамику перехода школы от «обучающей» к «обучающейся» организации. Раскрыт механизм самоназначения как внутреннего драйвера становления стратегического лидера, активирующегося при наличии поддерживающих внешних условий (автономия, ролевая ясность, наставничество). Представлена авторская модель и обоснованы перспективы её применения. Результаты могут быть использованы для разработки программ профессионального развития руководителей образовательных организаций.

Ключевые слова: стратегическое лидерство, директор школы, теория черт, самоназначение, обучающаяся организация.

Введение

Современная система образования функционирует в условиях высокой неопределенности, институциональных изменений и растущих ожиданий со стороны общества. В этой ситуации школа перестает быть просто учреждением, оказывающим услуги, и становится сложной саморазвивающейся организацией. Ключевым фактором, определяющим способность школы не просто адаптироваться к изменениям, но и устойчиво развиваться в долгосрочной перспективе, выступает фигура ее руководителя. Современные организации требуют сильных лидеров – тех, кто способен сформировать видение будущего, повести за собой коллектив и обеспечить стратегическую трансформацию образовательной среды.

Этот тезис находит подтверждение как в отечественной образовательной политике, ориентированной на достижение глобальной конкурентоспособности российского образования, так и в международных исследованиях. В российской научной традиции проблема резильентности школ, функционирующих в сложных социальных условиях, глубоко проработана в работах М.А. Пинской, С.Г. Косарецкого, Р.С. Звягинцева, которые показывают, что именно качество лидерства руководителя становится ключевым фактором преодоления образовательного неравенства [1; 2; 3]. Зарубежные исследователи M. Kools и L. Stoll также идентифицируют лидерство директора как критический фактор устойчивости (резильентности) школ [4]. Однако эмпирические данные свидетельствуют о наличии разрыва между декларируемой значимостью стратегического лидерства и реальной управленческой практикой. Как показывают результаты исследования Н. Бысик и А. Каспржака, лишь 18,8% директоров российских школ считают улучшение образовательных результатов своей основной задачей, поскольку их деятельность преимущественно сосредоточена на оперативных и хозяйственных функциях [5].

Это противоречие порождает закономерный вопрос: можно ли сформировать стратегического лидера целенаправленно, или стратегическое лидерство является исключительно врожденным даром?

Поиск ответа на этот вопрос традиционно начинается с обращения к классической теории черт, которая доминировала в лидерологии на ранних этапах ее становления. Как отмечал один из основоположников систематического изучения лидерства Ральф Стогдилл, исследователи на протяжении десятилетий стремились выявить те личностные характеристики, которые отличают лидера от последователя, предполагая, что лидерство является функцией устойчивых индивидуальных качеств [6, с. 259]. В рамках данного подхода были выделены такие значимые черты, как интеллект, доминантность, уверенность в себе, энергичность, эмоциональная устойчивость и ответственность [7].

Анализ научных источников в русле этой традиции дает обнадеживающий ответ: да, лидерские качества поддаются развитию. Современные исследования в области психологии личности и педагогической андрагогики убедительно демонстрируют, что такие значимые для управления характеристики, как проактивность, рефлексивность, стрессоустойчивость и коммуникативная компетентность, могут быть целенаправленно сформированы и усилены в процессе профессионального развития. Как подчеркивал Дэниел Гоулман, развивший концепцию эмоционального интеллекта применительно к лидерству, эмоциональные компетенции не являются врожденными задатками; они представляют собой приобретенные способности, которые могут быть развиты при наличии мотивации и соответствующей практики [8, с. 24]. Таким образом, с позиции теории черт, дополненной современными представлениями о развитии эмоционального и социального интеллекта, у нас есть теоретическое обоснование для того, чтобы утверждать: потенциал стратегического лидерства у руководителя может быть раскрыт и развит.

Однако при попытке перейти от теоретической возможности к практическому измерению мы сталкиваемся с принципиальным ограничением. Можно ли оценить наличие у руководителя стратегического

лидерства, основываясь исключительно на наборе приобретенных им личностных качеств или освоенных компетенций?

Теория черт, несмотря на ее эвристическую ценность, не дает здесь целостного и убедительного ответа. Ральф Стогдилл, обобщив результаты более ста эмпирических исследований, пришел к важному выводу, который во многом предопределил дальнейшее развитие лидерологии: «человек не становится лидером только в силу того, что он обладает определенным набором личностных черт; структура личностных качеств лидера должна соотноситься с характеристиками, требованиями и вызовами ситуации, в которой он действует» [7, с. 64]. Жизненная и управленческая практика убедительно подтверждает этот тезис: далеко не каждый человек, даже обладая выдающимся набором лидерских качеств и широким спектром управленческих компетенций, становится подлинным стратегическим лидером. Можно обладать развитым интеллектом, быть харизматичным и прошедшим десятки курсов повышения квалификации, но так и не суметь сформировать команду единомышленников или вывести школу на траекторию устойчивого развития, особенно в неблагоприятном социальном контексте.

Это противоречие указывает на то, что феномен стратегического лидерства имеет более сложную, интегративную природу. Ключевым становится не только *кто* является руководителем, но и *как* он действует в конкретной институциональной среде, как выстраивает взаимодействие с коллективом и как видит организацию в долгосрочной перспективе. Как подчеркивал Джон Коттер, ключевое различие между управлением и лидерством состоит в их целевой направленности: управление ориентировано на преодоление сложности и поддержание стабильности функционирования, тогда как лидерство нацелено на преодоление изменений, требующее от руководителя способности задавать направление движения, формировать общее видение и объединять вокруг него людей, мотивируя их на преодоление возникающих препятствий. [9]. В отечественной педагогике аналогичные идеи развиваются в работах Е.С. Яхонтовой, акцентирующей внимание на синтезе лидерских и управленческих функций в деятельности руководителя образовательной организации [10].

Таким образом, возникает необходимость в разработке концептуальной модели, которая преодолевает ограничения теории черт и учитывает контекстуальную природу лидерства.

Цель исследования – теоретически обосновать интегративную модель стратегического лидерства директора школы и выявить механизм его становления через самоназначение руководителя.

Для достижения поставленной цели необходимо проанализировать ограничения теории черт в объяснении феномена стратегического лидерства в образовании, выделить и описать ключевые компоненты стратегического лидерства директора школы, обосновать критерии оценки стратегического лидерства через призму жизненного цикла организации, а также выявить внутренний механизм (самоназначение) и внешние условия становления стратегического лидера.

Методы исследования

В исследовании применялся комплекс теоретических методов. Основу работы составил **теоретический анализ** научной литературы по проблемам лидерства в образовании, психологии личности, организационного развития и андрагогики, охватывающий как классические работы по теории черт [6; 7], так и современные исследования стратегического и трансформационного лидерства [9; 10]. **Сравнительно-сопоставительный метод** позволил выявить ограничения различных теоретических подходов к лидерству и обосновать необходимость разработки интегративной модели. **Концептуальное моделирование** использовалось для разработки трехкомпонентной структуры стратегического лидерства и определения критериев его оценки. **Контекстуальный анализ** практик управления школами в сложных социальных условиях, опирающийся на опыт российских исследований резильентных школ [1; 2; 3], позволил выделить внешние факторы, активирующие механизм самоназначения руководителя. Кроме того, в работе применялся **синтез междисциплинарных подходов**: интеграция положений теории самоопределения [11], ролевой теории [12] и концепций вертикального развития [13; 14] для объяснения механизма перехода от потенциала лидерства к его реализации.

Результаты и обсуждение

Если теория черт отвечает на вопрос «какими качествами должен обладать лидер», то для понимания стратегического лидерства в образовании необходимо ответить на три других вопроса: **зачем**, **как** и **с кем** руководитель осуществляет стратегическое развитие школы. Ответ на вопрос *«зачем»* задаёт смысловую рамку – это формирование видения будущего школы, определение долгосрочных целей, которые выходят за пределы текущего операционного управления. Ответ на вопрос *«как»* раскрывает инструментальный уровень – способность руководителя выстраивать гибкие, адаптивные стратегии, которые позволяют школе не просто реагировать на внешние вызовы, но и преобразовывать их в возможности для развития. Ответ на вопрос *«с кем»* фиксирует социальное измерение лидерства – способность вовлекать педагогический коллектив в реализацию стратегии, формировать коллективную ответственность и распределённое лидерство.

Исходя из этих трёх вопросов, в рамках нашего исследования мы отказываемся от узкого понимания лидерства как набора качеств или компетенций. Мы исходим из того, что стратегическое лидерство директора школы, особенно школы, работающей в сложных социальных условиях, представляет собой **интегративную способность**, которая проявляется в единстве трёх взаимосвязанных компонентов, соответствующих трём выделенным вопросам: стратегическое мышление (видение) отвечает на вопрос *«зачем»*, стратегическое управление – на вопрос *«как»*, стратегическое вовлечение команды – на вопрос *«с кем»* (табл. 1).

Таблица 1

Компоненты стратегического лидерства директора школы

Компонент	Содержание	Проявление в практике
Стратегическое мышление (видение)	Когнитивная способность видеть школу как целостную систему в долгосрочной перспективе, выявлять возможности в ограничениях, прогнозировать последствия управленческих решений. В отечественной традиции эти идеи развиваются в работах А.Г. Кузнецовой, концептуализирующей директора как субъекта образовательной политики, и Н.Д. Стрекаловой, раскрывающей метакогнитивные аспекты стратегического мышления [15; 16]	Формулирование миссии и видения, сценарное планирование, рефлексия стратегических рисков
Стратегическое управление	Способность формулировать и реализовывать гибкие, эмерджентные стратегии развития, адекватные сложному социальному контексту. Российские исследователи А.Я. Анцупов и А.А. Мирошниченко подчеркивают важность адаптации управленческих решений к локальным условиям и системного взаимодействия с внешними акторами [17; 18]	Распределение ресурсов, адаптация программ, мониторинг и коррекция стратегических инициатив
Стратегическое вовлечение команды	Способность мобилизовать педагогический коллектив на реализацию стратегии через создание общего видения, формирование коллективной ответственности и развитие распределенного лидерства. В российской педагогике эти механизмы исследуются в работах Т.Ю. Базарова и А.Л. Журавлева, акцентирующих роль социальной идентичности и совместной деятельности [19; 20]	Построение доверительных коммуникаций, делегирование, развитие профессиональных сообществ

Данная модель согласуется с представлениями о том, что лидерство отличается от управления: если управление направлено на преодоление сложности, то лидерство – на преодоление изменений, установление направления и объединение людей вокруг видения [9]. В отечественной традиции аналогичные подходы развиваются в работах Е.С. Яхонтовой, подчеркивающих синтез лидерских и управленческих функций в деятельности руководителя образовательной организации [10].

Предложенная интегративная модель, включающая три компонента стратегического лидерства, задаёт понимание *содержания* этой управленческой способности. Однако для практической диагностики и оценки развития стратегического лидерства этого недостаточно. Возникает следующий вопрос: *как* определить, сформировалась ли у руководителя эта интегративная способность, и на каком уровне она находится? Традиционный подход, восходящий к теории черт, предлагает оценивать лидера через набор его личностных качеств или освоенных компетенций в отрыве от контекста. Но если стратегическое лидерство – это способность, которая реализуется не в вакууме, а в конкретной организационной среде и через взаимодействие с коллективом, то и критерии его оценки не могут быть статичными и изолированными от жизни школы. Влияние лидера на результаты школы, как показывают исследования, всегда опосредовано организационными

условиями, мотивацией педагогов и сложившимися практиками [21]. Следовательно, оценивать стратегическое лидерство необходимо не столько через то, *что* представляет собой руководитель как личность, сколько через то, на какой уровень развития выходит организация под руководством этого лидера.

В поиске адекватного инструментария оценки автором был проведён анализ различных подходов к описанию жизненного цикла организации. Представлен обзор и анализ зарубежных и отечественных моделей жизненного цикла организации, в основу которых заложены управленческие технологии, элементы корпоративной культуры и организационного климата. В ходе работы были рассмотрены как модели, относящиеся к бизнес-организациям (И. Адизес, Л. Грейнер, Е. Емельянова, С. Поварницына), так и модели, разработанные специально для образовательных учреждений (D. Fink и L. Stoll, М.М. Поташник, В.С. Лазарев). Разработчики моделей утверждают, что переход от одной стадии к другой возможен в любой период при изменении определённых параметров в организации через управленческий механизм. Представленные концепции жизненного цикла предприятий говорят о необходимости определения существующего состояния организации для прогнозирования возможных кризисных ситуаций. Итогом работы стала обобщённая модель, базирующаяся на основе теории стратегического менеджмента, а также менеджмента знаний, включающая в себя этапы от стадии функционирования до стадии развития [22].

В нашем исследовании мы предлагаем оценивать уровень развития стратегического лидерства через призму того, какой этап жизненного цикла организации актуализирует и, одновременно, формирует данный тип лидерства. В российской педагогике модели жизненного цикла образовательных организаций развиваются в работах М.М. Поташника и В.С. Лазарева, которые подчеркивают важность учета стадии развития школы при проектировании управленческих стратегий [23].

Ключевым ориентиром здесь выступает переход школы от состояния «**обучающей**» организации (где обучение и развитие инициируются извне, а управление строится по принципу коррекции дефицитов) к состоянию «**обучающейся**» организации [22]. Под «обучающей» организацией мы понимаем структуру, где развитие носит инструктивный характер и зависит от внешних импульсов, тогда как «обучающаяся» организация (по П. Сенге) характеризуется способностью к самоорганизации, коллективному осмыслению практик и распределенному лидерству. В такой организации, как отмечал П. Сенге, «люди постоянно расширяют свои способности к достижению желаемых результатов, формируются новые, коллективные паттерны мышления, и люди постоянно учатся тому, как учиться вместе» [24].

Таким образом, динамика развития стратегического лидерства в нашей модели фиксируется через качественные изменения самой организации (таб. 2).

Таблица 2

Шкала оценки уровня стратегического лидерства

Уровень	Характеристики организации	Индикаторы
Низкий	Фрагментарные стратегии, ориентация на оперативное реагирование, стадия «обучающей» организации	Отсутствие миссии / видения школы, стратегические документы носят формальный характер, низкая вовлеченность педагогов (менее 40% разделяют цели организации), доминирование административных функций руководителя
Средний	Внедрение адаптивных стратегий, формирование горизонтальных коммуникаций, начало перехода к элементам «обучающейся» организации	Наличие стратегического документа с измеримыми индикаторами, действующие профессиональные сообщества, рост инициативы педагогов, элементы распределенного лидерства
Высокий	Устойчивое функционирование как «обучающейся» организации, способность к саморазвитию и трансляции опыта	Синергия трех компонентов лидерства, распределенное лидерство, инновационная культура, устойчивые образовательные результаты выше средних по региону, наличие стажировочных площадок

Такой подход позволяет преодолеть ограничения теории черт, выводя оценку лидерства из плоскости абстрактных качеств в пространство реальных изменений – в организационную культуру, вовлеченность команды и, в конечном итоге, в образовательные результаты школы, особенно значимые в сложных социальных условиях. Отечественные исследования резильентных школ подтверждают, что именно переход к «обучающейся» организации позволяет компенсировать влияние неблагоприятного социального контекста [1; 2; 3; 25].

Признание ограниченности теории черт и понимание стратегического лидерства как интегративной способности, проявляющейся в единстве мышления, управления и вовлечения команды, ставит перед исследователем новый, более сложный вопрос: каким образом происходит становление этой способности? Что запускает процесс, в результате которого руководитель, обладая определенными личностными качествами и освоив необходимые компетенции, начинает действовать как подлинный стратегический лидер?

Ответ на этот вопрос лежит в плоскости не столько внешних воздействий, сколько внутренних процессов, происходящих в самом руководителе. В нашем исследовании ключевым понятием, объясняющим переход от потенциальной возможности к реальному действию, выступает **самоназначение**.

Под самоназначением мы понимаем внутреннее, добровольное и осознанное принятие руководителем на себя роли стратегического лидера. Это не формальное закрепление за должностью и не выполнение функциональных обязанностей, а глубокое личностное решение, основанное на профессиональной рефлексии, внутренней мотивации и готовности нести ответственность за стратегическое развитие школы вопреки внешним обстоятельствам. В отличие от профессионального самоопределения, которое может ограничиваться выбором сферы деятельности или принятием должностных обязанностей, самоназначение предполагает добровольное принятие ответственности за стратегические результаты организации и готовность действовать в условиях неопределенности, трансформируя внешние ограничения в возможности для развития.

Теоретическое обоснование этого механизма опирается на три взаимодополняющих подхода. Во-первых, **теория самоопределения** Э. Деси и Р. Райана [11] позволяет рассматривать самоназначение как результат удовлетворения базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и значимых связях. В отечественной традиции эти идеи развиваются в работах Н.С. Пряжникова и С.И. Змеева, акцентирующих роль профессионального самоопределения и андрагогического подхода в развитии взрослого обучающегося [26; 27]. Во-вторых, **ролевая теория** [12] объясняет процесс трансформации профессиональной идентичности: принятие роли стратегического лидера предполагает не просто освоение новых функций, но и переопределение своего места в организации, переосмысление отношений с коллективом и расширение границ ответственности. В-третьих, **концепции вертикального развития** [13; 14] показывают, что самоназначение знаменует собой качественный скачок в развитии сознания руководителя – переход от позиции «исполнителя», следующего внешним предписаниям, к позиции «автора», самостоятельно конструирующего стратегические смыслы. В российской педагогике аналогичные идеи представлены в работах А.К. Марковой и Э.Ф. Зеера, раскрывающих структуру профессионального самосознания и этапы профессионализации руководителя [28; 29].

Однако самоназначение не возникает в вакууме. Оно требует определенных внешних условий, которые выступают катализаторами и поддерживают этот внутренний процесс. На основе анализа успешных практик и данных констатирующего этапа исследования нами были выделены **три группы внешних факторов**, активирующих механизм самоназначения:

1. Наличие ресурсов автономии, компетенций и психологической безопасности. Когда руководитель чувствует, что его инициатива поддерживается, он имеет возможность принимать решения в рамках своей компетенции и при этом не боится ошибиться, формируется психологическая готовность к принятию стратегической роли.

2. Ясность ролей и инновационный климат. Четкое понимание своих полномочий и ответственности, сочетающееся с организационной средой, ориентированной на развитие и нововведения, создает смысловую определенность, необходимую для осознанного самоназначения.

3. Доступ к ролевым моделям и системам наставничества. Наличие передовых практик, примеров успешных коллег и поддерживающих наставников, обладающих не только управленческим, но и научным опытом, предоставляет ориентиры для формирования собственной лидерской позиции.

Именно эти факторы были положены в основу модели научно-методического сопровождения, разработанной автором и апробированной в рамках регионального проекта «Эффективная школа» (Хабаровский край, 2020–2025 гг.). Отечественный опыт показывает, что сочетание внутренней мотивации руководителя с внешней поддержкой через наставничество и профессиональные сообщества является ключевым условием становления стратегического лидерства [1; 10; 25].

Выводы

Проведенное теоретическое исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

Стратегическое лидерство директора школы не может быть редуцировано к набору личностных черт или формальных компетенций. Теория черт, сохраняя свою эвристическую ценность для понимания предпосылок лидерства и обоснования возможности развития лидерских качеств, не объясняет механизмов реализации лидерства в сложном организационном контексте. Эмпирические данные свидетельствуют о разрыве между наличием у руководителей лидерского потенциала и его практической реализацией.

В исследовании предложена интегративная модель стратегического лидерства, включающая три взаимосвязанных компонента: стратегическое мышление (видение), стратегическое управление и стратегическое вовлечение команды. Данная модель позволяет перейти от описания «качеств лидера» к анализу его системного воздействия на организацию через три ключевые функции: формирование видения, управление изменениями и мобилизацию команды.

Ключевым методологическим решением выступает смещение фокуса оценки с личностного профиля руководителя на динамику развития организации. Критерием сформированности стратегического лидерства служит способность директора инициировать переход школы от «обучающей» к «обучающейся» организации. Предложенная шкала оценки (низкий, средний, высокий уровни) позволяет фиксировать этот переход через качественные изменения организационной культуры, вовлеченности команды и образовательных результатов.

Выявлен механизм самоназначения как внутренний драйвер становления стратегического лидера. Переход от потенциала к действию происходит через осознанное принятие руководителем стратегической роли, которое активируется при наличии поддерживающих внешних условий: автономии и психологической безопасности, ролевой ясности и инновационного климата, доступа к ролевым моделям и системам наставничества. В отличие от профессионального самоопределения, самоназначение предполагает добровольное принятие ответственности за стратегические результаты организации и готовность действовать в условиях неопределенности.

Теоретическая значимость работы заключается в разработке концептуальных оснований для понимания природы стратегического лидерства в образовании, преодолевающих ограничения классической теории черт. Практическая значимость состоит в возможности использования предложенной модели для разработки программ профессионального развития руководителей, диагностики организационной зрелости школ и проектирования систем научно-методического сопровождения директоров в условиях социальных вызовов. Апробация разработанной модели в рамках регионального проекта «Эффективная школа» подтвердила её потенциал как инструмента преодоления образовательного неравенства.

Перспективы дальнейших исследований видятся в эмпирической верификации предложенной модели на расширенных выборках, а также в изучении специфики проявления стратегического лидерства в различных типах образовательных организаций и региональных контекстах.

Литература

1. Пинская, М. А. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах / М. А. Пинская, С. Г. Косарецкий, И. Д. Фрумин // Вопросы образования. – 2011. – № 4. – С. 148–177.

2. Звягинцев, Р. С. Личностные характеристики учащихся резильентных и неблагополучных школ: разные дети или разные школы / Р. С. Звягинцев. // Вопросы образования. – 2021. – № 3. – С. 33–61. – DOI: 10.17323/1814-9545-2021-3-33-61.

3. Пинская, М. А. Поверх барьеров: истории школ, работающих в сложных социальных условиях. Книга для школьных администраторов и для тех, кто управляет школами на муниципальном и региональном уровнях / сост. М. А. Пинская и др. – М. : Издательский дом НИУ ВШЭ, 2019. – 191 с.

4. Kools, M. What Makes a School a Learning Organisation? / M. Kools, L. Stoll. // OECD Education Working Papers. – 2016. – № 137. – Paris : OECD Publishing. – URL: http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en (дата обращения: 30.03.2026).

5. Бысик, Н. Директор современной российской школы: статистический портрет, система подготовки, практики управления / Н. Бысик, А. Каспржак // Факты образования. – 2016. – № 6, ч. 2. – URL: https://ioe.hse.ru/factobr (дата обращения: 30.03.2026).

6. Stogdill R.M. Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research. New York: Free Press, 1974. 624 p.

7. Stogdill R.M. Personal factors associated with leadership: A survey of the literature // Journal of Psychology. 1948. Vol. 25, No. 1. P. 35–71.

8. Goleman D. Working with Emotional Intelligence. New York: Bantam Books, 1998.

9. Kotter J. P. Force for change: How leadership differs from management. – Simon and Schuster, 2008.

10. Яхонтова, Е. С. Эффективность управленческого лидерства / Е. С. Яхонтова. – М. : ТЕИС, 2002. – 501 с.

11. Deci, E. L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness / E. L. Deci, R. M. Ryan. – New York : Guilford Press, 2017. – 756 p.

12. Biddle, B. J. Recent developments in role theory / B. J. Biddle // Annual Review of Sociology. – 1986. – Vol. 12. – P. 67–92. – DOI: 10.1146/annurev.so.12.080186.000435.

13. Kegan, R. Immunity to Change: How to Overcome It and Unlock the Potential in Yourself and Your Organization / R. Kegan, L. Lahey. – Boston : Harvard Business Press, 2009. – 320 p.

14. Cook-Greuter, S. Postautonomous Ego Development: A Study of Its Nature and Measurement / S. Cook-Greuter. – Cambridge, MA : Harvard University, 2009. – 320 p.

15. Кузнецова, А. Г. Директор школы как субъект образовательной политики: концептуализация понятия / А. Г. Кузнецова // Обзор педагогических исследований. – 2023. – № 6. – С. 20–28.

16. Стрекалова, Н. Д. Стратегическое мышление менеджеров: сущность, проблемы и подходы к развитию / Н. Д. Стрекалова. – Текст : электронный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент. – 2018. – № 3. – С. 384-411.

17. Анцупов, А. Я. Стратегическое управление : монография / А. Я. Анцупов. – 4-е изд., испр. и перераб. – М. : Проспект, 2020. – 344 с.

18. Мирошниченко, А. А. Взаимосвязь приоритетов управленческих решений руководства общеобразовательных школ и динамики изменений образовательных результатов / А. А. Мирошниченко, Я. А. Чиговская-Назарова, И. Ю. Хлобыстова, О. В. Куртеева // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 2 (56). – С. 686–707. – DOI: 10.32744/pse.2022.2.41.

19. Базаров, Т. Ю. Процессы социальной идентичности в организациях / Т. Ю. Базаров, М. Ю. Кузьмина // Российский психологический журнал. – 2005. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/protsessy-sotsialnoy-identichnosti-v-organizatsiyah (дата обращения: 30.03.2026).

20. Журавлев, А. Л. Психология управленческого взаимодействия: (теоретические и прикладные проблемы) / А. Л. Журавлев. – Москва : Институт психологии РАН, 2004. – 476 с.

21. Leithwood K., Harris A., Hopkins D. Seven strong claims about successful school leadership // School Leadership and Management. 2008. Vol. 28, No. 1. P. 27–42.

22. Свириденко С.А. Стадии развития общеобразовательных организаций через призму стратегического менеджмента // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 4. С. 1–13.

23. Поташник, М. М. Управление развитием школы / М. М. Поташник, В. С. Лазарев. – М. : Новая школа, 1995. – 462 с.

24. Сенге, П. Пятая дисциплина: Искусство и практика самообучающейся организации / П. Сенге. – СПб. : Олимп-Бизнес, 1990. – 406 с.

25. Свириденко, С. А. Школа как обучающаяся организация: от ликвидации дефицитов к производству нового знания / С. А. Свириденко, А. Г. Кузнецова // Современное общее образование : проблемы, инновации, перспективы : Материалы международной научно-практической конференции, Орел, 25 февраля 2022 года / Редколлегия: Т.М. Бакурова [и др.]. – Орел: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2022. – С. 77–81.

26. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика / Н. С. Пряжников. – М. : Академия, 2007. – 501 с.

27. Змеев, С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : PER SE, 2007. – 294 с.

28. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

29. Зеер Э.Ф. Психология профессий. 2-е изд., перераб., доп. М.: Академический Проект, 2003. 336 с.

The strategic leadership of the principal as a fulcrum for the sustainable development of the school through team vision, management, and engagement

Sviridenko S.A.

Department of education of the Khabarovsk city administration

The article substantiates the need to move from understanding leadership as a set of innate traits or formal competencies to the integrative model of strategic leadership of the school director. Based on a critical analysis of the theory of traits and modern research on leadership in education, three key components of strategic leadership are identified.: strategic thinking (vision), strategic management, and strategic team engagement. An approach to assessing the level of strategic leadership development through the dynamics of the school's transition from a «teaching» to a «learning» organization is proposed. The author reveals the mechanism of self-assignment as an internal driver of becoming a strategic leader, activated in the presence of supportive external conditions (autonomy, role clarity, mentoring). The author's model is presented and the prospects of its application are substantiated. The results can be used to develop professional development programs for managers of educational organizations.

Keywords: strategic leadership, school principal, theory of traits, self-designation, learning organization.

References

1. Pinskaya, M. A. Schools that work effectively in complex social contexts / M. A. Pinskaya, S. G. Kosaretsky, I. D. Frumin // Education issues. - 2011. – No. 4. – pp. 148-177.
2. Zvyagintsev, R. S. Personal characteristics of students of resistant and disadvantaged schools: different children or different schools / R. S. Zvyagintsev. // Issues of education. – 2021. – No. 3. – pp. 33-61. – DOI: 10.17323/1814-9545-2021-3-33-61.
3. Pinskaya, M. A. Over the barriers: stories of schools operating in difficult social conditions. A book for school administrators and for those who manage schools at the municipal and regional levels / comp. M. A. Pinskaya et al. – M. : Publishing House of the Higher School of Economics, 2019. – 191 p.
4. Kools, M. What Makes a School a Learning Organisation? / M. Kools, L. Stoll. // OECD Education Working Papers. – 2016. – № 137. – Paris : OECD Publishing. – URL: http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en (date of access: 30.03.2026).
5. Bysik, N. Director of a modern Russian school: statistical portrait, training system, management practices / N. Bysik, A. Kasprzhak // Facts of education. – 2016. – No. 6, part 2. – URL: https://ioe.hse.ru/factobr (date of access: 30.03.2026).
6. Stogdill R.M. Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research. New York: Free Press, 1974. 624 p.
7. Stogdill R.M. Personal factors associated with leadership: A survey of the litera-ture // Journal of Psychology. 1948. Vol. 25, No. 1. P. 35–71.
8. Goleman D. Working with Emotional Intelligence. New York: Bantam Books, 1998.
9. Kotter J. P. Force for change: How leadership differs from management. Si-mon and Schuster, 2008.
10. Yakhontova, E. S. Effectiveness of managerial leadership / E. S. Yakhontova. Moscow : TEIS, 2002. 501 p.
11. Deci, E. L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motiva-tion, Development, and Wellness / E. L. Deci, R. M. Ryan. – New York : Guilford Press, 2017. – 756 p.
12. Biddle, B. J. Recent developments in role theory / B. J. Biddle // Annual Re-view of Sociology. – 1986. – Vol. 12. – P. 67–92. – DOI: 10.1146/annurev.so.12.080186.000435.
13. Kegan, R. Immunity to Change: How to Overcome It and Unlock the Poten-tial in Yourself and Your Organization / R. Kegan, L. Lahey. – Boston : Harvard Business Press, 2009. – 320 p.
14. Cook-Greuter, S. Postautonomous Ego Development: A Study of Its Nature and Measurement / S. Cook-Greuter. – Cambridge, MA : Harvard University, 2009. – 320 p.
15. Kuznetsova, A. G. School director as a subject of educational policy: conceptualization of the concept / A. G. Kuznetsova // Review of pedagogical research. – 2023. – No. 6. – pp. 20-28.
16. Strekalova, N. D. Strategic thinking of managers: the essence, problems and approaches to development / N. D. Strekalova. – Text : electronic // Bulletin of St. Petersburg University. Management. – 2018. – No. 3. – pp. 384-411.
17. Antsupov, A. Ya. Strategic management : a monograph / A. Ya. Antsu-pov. – 4th ed., ispr. and reprinted – M. : Prospekt, 2020. – 344 p.
18. Miroshnichenko A. A., Chigovskaya-Nazarova Ya.A., Khlobystova I. Yu., Kurteeva O. V. Interrelation of priorities of managerial decisions of the management of secondary schools and dynamics of changes in educational results. // Perspectives of science and education. – 2022. – № 2 (56). – Pp. 686-707. – DOI: 10.32744/pse.2022.2.41.
19. Bazarov, T. Y. Processes of social identity in organizations / T. Y. Bazarov, M. Y. Kuzmina // Russian Psychological Journal. – 2005. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/protsessy-sotsialnoy-identichnosti-v-organizatsiyah (date of reference: 30.03.2026).
20. Zhuravlev, A. L. Psychology of managerial interaction: (theoretical and applied problems) / A. L. Zhuravlev. Moscow : Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2004. 476 p.
21. Leithwood K., Harris A., Hopkins D. Seven strong claims about successful school leadership // School Leadership and Management. 2008. Vol. 28, No. 1. P. 27-42.
22. Sviridenko S.A. Stages of development of educational organizations through the prism of strategic management // The world of science. Pedagogy and psychology. 2023. Vol. 11, No. 4. pp. 1-13.
23. Potashnik, M. M. School development management / M. M. Potashnik, V. S. Lazarev. – M. : New School, 1995. – 462 p.
24. Senge, P. The fifth discipline: The art and practice of self-learning organization / P. Senge. St. Petersburg : Olymp-Business, 1990. 406 p.
25. Sviridenko, S. A. School as a learning organization: from the elimination of deficits to the production of new knowledge / S. A. Sviridenko, A. G. Kuznetsova // Modern general education : problems, innovations, prospects : Materials of the international scientific and practical conference, Orel, February 25, 2022 / Editorial board: T.M. Bakurova [et al.]. - Orel: I.S. Turgenev Orel State University, 2022. – pp. 77-81.
26. Pryazhnikov, N.. S. Professional self-determination: theory and practice / N. S. Pryazhnikov. – M. : Academy, 2007. – 501 p.
27. Zmeev, S. I. Andragogy: fundamentals of theory, history and technology of adult education / S. I. Zmeev. - M. : PER SE, 2007. – 294 p.
28. Markova, A. K. Psychology of professionalism / A. K. Markova. Moscow : Znanie International Humanitarian Foundation, 1996. 308 p.
29. Zeer E.F. Psychology of professions. 2nd ed., reprint, supplement M.: Academic Project, 2003. 336 p.

Профессиональное мастерство современного преподавателя вуза: теоретические основания и эмпирическая динамика студенческих оценок

Ускова Надежда Геннадьевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Инженерный бизнес и менеджмент», Рязанский институт (филиал) Московского политехнического университета, nuskova1@mail.ru,

Анисимова Валентина Антоновна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Инженерный бизнес и менеджмент», Рязанский институт (филиал) Московского политехнического университета, avrimsou@yandex.ru,

Грибков Антон Михайлович
кандидат юридических наук, заместитель директора по учебной работе, Рязанский институт (филиал) Московского политехнического университета, gribkov-85@yandex.ru

В статье рассматривается трансформация профессионального мастерства преподавателя высшей школы в условиях смены образовательной парадигмы. На основе теоретического анализа педагогической деятельности, андрагогических подходов и требований к развитию soft skills обосновывается переход преподавателя от роли транслятора знаний к позиции фасилитатора и архитектора образовательной среды. Эмпирическую базу составляют результаты двухэтапного анкетирования студентов Рязанского института (филиала) Московского политехнического университета по методике «Преподаватель глазами студентов» (декабрь 2024 – январь 2025, N=683; июнь 2026, N=673). Выявлена положительная динамика общих оценок, устойчивое ранжирование профессионально важных качеств: студенты наиболее высоко ценят организованность, психологический климат и готовность помочь; резервы – индивидуальный подход, доступность изложения и коммуникативная гибкость. Сравнительный анализ по кафедрам и образовательным программам позволил сформулировать практические рекомендации.
Ключевые слова: профессиональное мастерство преподавателя, андрагогика, soft skills, коммуникативная компетентность, оценка качества преподавания, студенческое анкетирование.

Введение

Современное высшее образование переживает смену парадигмы: преподаватель перестаёт быть единственным источником знаний, становясь фасилитатором, проектировщиком образовательной среды и наставником [2]. Рынок труда требует от выпускников не только профессиональных знаний, но и гибких навыков (soft skills) – коммуникации, критического мышления, командной работы [1]. Эти запросы актуализируют пересмотр роли преподавателя и его педагогического инструментария. Цель исследования – на основе теоретического анализа и эмпирических данных выявить ключевые компоненты профессионального мастерства современного преподавателя вуза, оценить их динамику и определить направления совершенствования педагогической практики.

Теоретические основания исследования

Педагогическая деятельность представляет собой воздействие на обучаемого с целью его развития; её структура включает конструктивный, организационный и коммуникативный компоненты [13]. Профессионально необходимые качества педагога делятся на объективные (знания, умения) и субъективные (психологические позиции, личностные особенности) [11]. Важнейшие элементы мастерства – педагогическое мышление, профессиональные умения и опыт творческой деятельности [4].

Андрагогика как методологическая основа обучения взрослых учитывает внутреннюю мотивацию, опору на опыт и практическую направленность. М. Ноулз выделил принципы самостоятельности, практической ориентированности, опоры на опыт, внутренней мотивации и неформальности [14]. Цикл обучения Д. Колба (конкретный опыт → рефлексивное наблюдение → абстрактная концептуализация → активное экспериментирование) лежит в основе построения практических занятий [15].

Современный рынок труда предъявляет к молодым специалистам требования, которые выходят далеко за пределы узкопрофессиональной подготовки. Вопрос о soft skills из факультативной темы превратился в один из ключевых вопросов современного высшего образования [12].

Soft skills – это универсальные личностные, социальные и когнитивные компетенции, которые можно переносить из одной сферы в другую. К ним относятся коммуникация, командная работа, критическое мышление, решение проблем, способность адаптироваться, саморегуляция, лидерство, эмпатия, креативность, готовность к обучению. Они не привязаны к одной конкретной профессии, но именно они во многом определяют, сможет ли человек быть успешным в профессиональной среде [1].

В отличие от hard skills («жёстких», «твёрдых» навыков), которые обычно можно проверить через конкретное задание, soft skills («мягкие», «гибкие» навыки) проявляются в процессе деятельности: в том, как человек взаимодействует с коллегами, как реагирует на неопределённость, умеет ли договариваться, слушать, принимать решения, выдерживать напряжение и корректировать собственные действия [1].

В российской академической среде интерес к soft skills заметно вырос. В научной литературе появилось больше публикаций, посвящённых как осмыслению самого понятия, так и попыткам встроить развитие гибких навыков в образовательные программы [3]. Появление консорциума вузов по развитию универсальных компетентностей – важный шаг в этом направлении. Практики ИТМО, ВШЭ, УрФУ, ТГУ, ТюмГУ показывают, что soft skills можно не только декларировать, но и встраивать в модули, ядра программ, проектное обучение, майноры, специальные курсы и инструменты оценки [12].

Если вуз начинает всерьёз заниматься soft skills, то меняется и сам образ преподавателя. Традиционная роль транслятора знания здесь оказывается недостаточной. Преподаватель всё чаще оказывается в

роли фасилитатора учебного процесса – он не просто сообщает содержание дисциплины, а проектирует ситуации, в которых студентам приходится мыслить, обсуждать, договариваться, распределять ответственность, принимать решения и анализировать собственные действия. В этой логике преподаватель становится архитектором образовательной среды [11].

Наиболее эффективными методами развития soft skills выступают: проектное обучение (студент работает в группе, распределяет роли, ведёт обсуждение, управляет временем); кейсы, деловые игры, ролевые упражнения, симуляции (моделирование профессионально значимых ситуаций); совместное обучение (работа в малых группах, взаимное комментирование, peer learning); обязательная рефлексия (самооценка, обсуждение процесса, обратная связь) [3, 7].

Коммуникативная компетентность преподавателя включает когнитивный, операционно-деятельностный, личностный и ценностно-мотивационный компоненты [5]. Культура речи (нормативный, этический, коммуникативный аспекты) – неотъемлемая часть профессионального мастерства [9, 11].

Методология и организация эмпирического исследования

Эмпирическую базу исследования составляют результаты двух этапов анкетирования студентов Рязанского института (филиала) Московского политехнического университета по методике «Преподаватель глазами студентов».

Первый этап был проведён в декабре 2024 года по итогам осеннего семестра 2024–2025 учебного года. В опросе приняли участие 683 студента (60 % приведённого контингента), результаты анализа содержат 2571 оценку 100 преподавателей института.

Второй этап проведён в июне 2026 года по итогам весеннего семестра 2025–2026 учебного года. В опросе приняли участие 673 студента (71 % приведённого контингента), результаты анализа содержат 2776 оценок 102 преподавателей.

На первом этапе использовалась 5-балльная шкала оценивания, на втором этапе – 10-балльная шкала, что следует учитывать при интерпретации динамики.

Структура параметров профессионально важных качеств (далее – ПВК) личности преподавателя оцениваемых параметров включала показатели методической, психолого-педагогической и коммуникативной компетентности.

Показатели методической компетентности (МК):

П1 – Ориентирование обучающихся на будущую профессиональную деятельность;

П2 – Эффективное использование цифровых образовательных ресурсов;

П3 – Понятность требований, предъявляемых к обучающимся;

П4 – Объективность и справедливость оценки учебных достижений.

Показатели психолого-педагогической компетентности (ППК):

П5 – Индивидуальный подход к обучающимся;

П6 – Доступность и последовательность изложения;

П7 – Организованность и пунктуальность;

П8 – Готовность оказать помощь в освоении дисциплины.

Показатели коммуникативной компетентности (КК):

П9 – Коммуникабельность (эффективное взаимодействие с обучающимися);

П10 – Уважение и тактичность в отношении к обучающимся;

П11 – Умение создавать благоприятный социально-психологический климат.

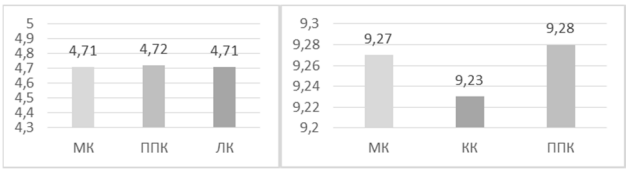
На втором этапе (2026 год) структура была незначительно модифицирована: показатели коммуникативной компетентности были расширены (П5 – Коммуникабельность, П6 – Умение устанавливать контакт, П7 – Уважение и тактичность, П8 – Умение создавать благоприятный климат), а показатели психолого-педагогической компетентности были дополнены (П9 – Индивидуальный подход, П10 – Доступность и последовательность изложения, П11 – Организованность и пунктуальность, П12 – Готовность оказать помощь).

Анализ результатов оценки профессорско-преподавательского состава (далее – ППС) позволил сформировать 4 портрета преподавателя глазами студента: портрет преподавателя Института, портрет преподавателя кафедры, портрет преподавателя основной профессиональной образовательной программы (далее – ОПОП) и индивидуальный портрет каждого преподавателя, которые представлены средними оценками ППС студентами, участвовавшими в опросе.

Результаты исследования и их обсуждение

Динамика общей оценки преподавательского состава

Средняя оценка ППС Института в 2024 году составила **4,72 балла** по 5-балльной шкале; в 2026 году средняя оценка составила **9,26 балла** по 10-балльной шкале (рисунок 1).



2024 г. 2026 г.

Рисунок 1. Средние оценки ППС по параметрам ПВК (2024/2026 гг.)

При пересчёте на сопоставимую шкалу (деление на 2) показатель 2026 года составляет 4,63 балла, что свидетельствует о незначительном снижении по сравнению с 2024 годом. Однако данный пересчёт является приблизительным, поскольку психометрические свойства 5-балльной и 10-балльной шкал различаются. Более показательным представляется анализ структуры оценок по отдельным параметрам.

Оценки преподавателей по параметрам профессионально важных качеств

Результаты 2024 года представлены на рисунке 2.



Рисунок 2. Распределение средних оценок ППС по показателям ПВК (2024)

Примечание:

	Показатели методической компетентности
	Показатели психолого-педагогической компетентности
	Показатели коммуникативной компетентности

Распределение средних оценок по показателям ПВК в 2024 году демонстрирует высокие значения – все показатели выше 4,5 баллов. Самая высокая оценка (4,76 балла) была дана организованности и пунктуальности преподавателей; далее по рейтингу – объективность и справедливость оценки (4,75 балла); готовность оказать помощь в освоении дисциплины и уважение и тактичность (по 4,74 балла); ориентирование на будущую профессиональную деятельность (4,72); доступность и последовательность изложения (4,71); коммуникабельность, понятность требований, создание благоприятного климата (по 4,70); эффективное использование цифровых ресурсов (4,69). На последнем месте находился показатель индивидуального подхода к обучающимся – 4,69 балла.

Результаты 2026 года представлены на рисунке 3.

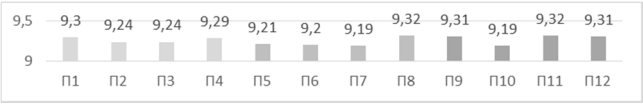


Рисунок 3. Распределение средних оценок ППС по показателям ПВК (2026)

В 2026 году все показатели превысили 9,2 балла по 10-балльной шкале. Наиболее высокие оценки получили: умение создавать благоприятный социально-психологический климат и организованность и пунктуальность (по 9,32 балла); индивидуальный подход и готовность

оказать помощь (по 9,31 балла); ориентирование на будущую профессиональную деятельность (9,30); объективность и справедливость оценки и понятность требований (по 9,27); эффективное использование цифровых ресурсов (9,24); коммуникабельность (9,21); умение устанавливать контакт (9,20). На последних местах оказались уважение и тактичность (9,19) и доступность и последовательность изложения (9,19).

Сравнительный анализ. Обращает на себя внимание смещение «проблемных зон». В 2024 году наиболее низкие оценки были зафиксированы по показателям, связанным с индивидуальным подходом и использованием цифровых ресурсов. В 2026 году при общем высоком уровне оценок наиболее низкие баллы получили уважение и тактичность, а также доступность и последовательность изложения. Это может свидетельствовать о том, что по мере цифровизации образования и роста требований к индивидуализации обучения студенты становятся более чувствительными к качеству межличностного общения и ясности педагогической коммуникации.

Полученные данные согласуются с результатами исследования Е.П. Процукович и соавторов, которые установили прямую взаимосвязь между сформированностью коммуникативных компетентностей педагогов и студентов педагогического вуза [5]. Авторы отмечают, что высокий уровень коммуникативной компетентности преподавателя является необходимым условием для эффективного учебного взаимодействия и создания благоприятного психологического климата в студенческой группе [5].

Оценки преподавателей по кафедрам

2024 год. Выше средней оценки по Институту (4,72) получили кафедры: ЭСиТМ (4,81), ИиИТ (4,79), ИБиМ (4,77). Ниже средней оценки – кафедры: АиТТС (4,69), ПГС (4,62), АГиД (4,61) – рисунок 4.

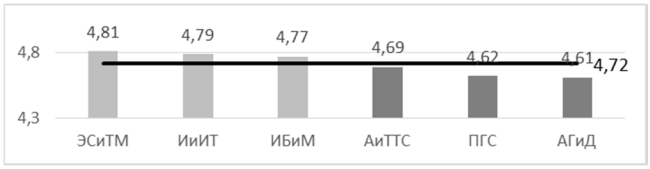


Рисунок 4. Распределение средних оценок ППС кафедр (2024)

2026 год. Выше средней оценки по Институту (9,26) получили кафедры: ИБиМ (9,38), ПГС (9,34), МЭиАТ (9,31). Ниже средней оценки – кафедры: ИиИТ (9,24), АГиД (9,03) – рисунок 5.

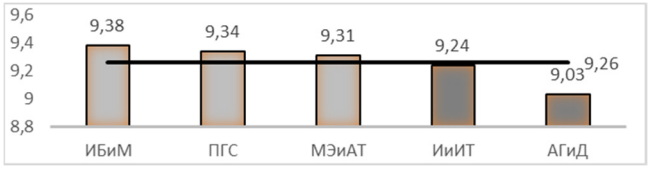


Рисунок 5. Распределение средних оценок ППС кафедр (2026)

Наиболее существенные изменения произошли на кафедре ПГС, которая поднялась с пятого места (4,62) на второе (9,34), и на кафедре ИиИТ, которая опустилась со второго места (4,79) на четвёртое (9,24). Кафедра АГиД стабильно демонстрирует наиболее низкие оценки на обоих этапах исследования, что требует пристального внимания со стороны руководства.

Оценки преподавателей по образовательным программам

Анализ оценок преподавателей в разрезе основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) позволяет выявить связь между студенческим восприятием качества преподавания и спецификой направлений подготовки, а также оценить репрезентативность полученных данных. На рисунках 6 и 7 представлены распределения средних оценок ППС по ОПОП соответственно за 2024 и 2026 годы.

На рисунке 6 отражены данные анкетирования декабря 2024 года. Первые семь позиций в рейтинге заняли программы с нерепрезентативной выборкой (менее 20 голосов), что делает их высокие оценки (в диапазоне 4,88–4,90 балла по 5-балльной шкале) статистически неустойчивыми и не позволяет распространять выводы на весь контингент обучающихся. Среди программ с достаточным объёмом выборки (более 50 голосов) лидирующие позиции заняли: 38.03.01 Финансы и кредит (4,85), 27.03.04 Информационные технологии в управлении (4,84) и 15.03.05 Технология машиностроения (4,80).

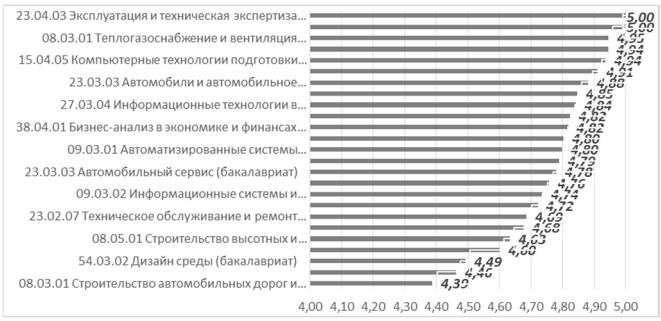


Рисунок 6. Распределение средних оценок ППС по ОПОП (2024)

Наиболее низкие оценки среди массовых программ (с числом голосов > 50) получили 54.03.01 Дизайн среды (4,49) и 08.05.01 Строительство высотных и большепролетных зданий и сооружений (4,63). Это указывает на то, что в 2024 году студенты творческих и инженерно-строительных направлений оценивали преподавание ниже, чем их сверстники на экономических, инженерных и ИТ-специальностях.

Важно подчеркнуть, что малый размер выборки (менее 20 голосов) для ряда ОПОП в 2024 году не позволяет делать обоснованные выводы о качестве преподавания на этих программах; такие оценки следует рассматривать как предварительные и требующие подтверждения на более репрезентативных данных.

В 2026 году картина существенно изменилась как по структуре лидеров, так и по репрезентативности данных. На рисунке 7 видно, что первые места заняли программы с высокой активностью голосования (более 80 голосов): 27.03.04 «Информационные технологии в управлении» – 9,88 балла (88 голосов); 38.03.02 «Логистика» – 9,84 балла (104 голоса).

Эти программы не только получили наивысшие оценки, но и обеспечили статистически значимую выборку, что повышает достоверность результатов.

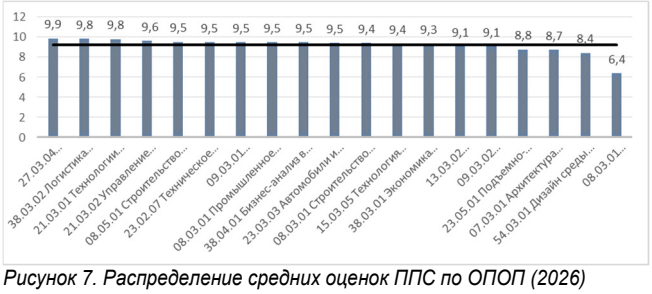


Рисунок 7. Распределение средних оценок ППС по ОПОП (2026)

Наиболее низкие оценки зафиксированы у программ «Теплогазоснабжение и вентиляция» (6,40) и «Дизайн среды» (8,44), при этом у первой самый маленький объём выборки (10 голосов), что может снижать репрезентативность данных.

Массовые направления (с числом голосов > 300) показывают средние результаты: «Экономика предприятий» (9,33), «Автоматизированные системы управления» (9,49) и «Промышленное и гражданское строительство» (9,49). У специалитета оценки разнятся: «Строительство высотных зданий» (9,54) получил высокий балл, тогда как «Подъёмно-транспортные средства» (8,78) – заметно ниже.

Таким образом, IT-направления подготовки и управленческие специальности оцениваются студентами существенно выше, чем инженерно-технические и творческие направления, однако на результаты отдельных ОПОП может влиять малый размер выборки. Руководителям образовательных программ рекомендовано обратить внимание на показатели, снижающие общий рейтинг.

Сопоставление рисунков 6 и 7 позволяет выделить несколько ключевых тенденций:

- рост репрезентативности. В 2026 году значительно увеличилось число программ с выборкой более 50 голосов, что повышает доверие к полученным оценкам;

- смена лидеров. В 2024 году лидировали управленческие и финансовые направления, в 2026 году — ИТ-специальности и менеджмент. Это может отражать как реальное улучшение преподавания на этих программах, так и изменение студенческих ожиданий и критериев оценки;

- сокращение разрыва между программами. В 2024 году разница между лучшей и худшей оценкой среди массовых программ составляла около 0,3 балла (по 5-балльной шкале), в 2026 году (при пересчёте на сопоставимую шкалу) — около 0,2 балла. Это может свидетельствовать о выравнивании качества преподавания в масштабах института;

- проблемные зоны. Программы «Теплогазоснабжение» и «Дизайн среды» стабильно получают низкие оценки, при этом первая — из-за малой выборки, вторая — из-за системных методических и коммуникативных проблем, требующих вмешательства руководства.

На основе проведённого анализа были предложены следующие управленческие решения:

1. Руководителям ОПОП с малой выборкой (менее 30 голосов) организовать дополнительные опросы или использовать альтернативные методы сбора обратной связи для повышения достоверности данных.
2. Для программ с устойчиво низкими оценками («Дизайн среды», «Теплогазоснабжение») провести детальный аудит образовательного процесса, включая анализ рабочих программ, методических материалов и стиля преподавания.
3. Кафедрам, реализующим программы-лидеры (ИТ, логистика), рекомендовано тиражировать успешные педагогические практики на другие направления подготовки.

Качественный анализ студенческих отзывов

Анализ открытых отзывов студентов, собранных в ходе анкетирования, позволяет выявить как сильные стороны преподавательской деятельности, так и зоны роста.

Позитивные характеристики, наиболее часто встречающиеся в отзывах: «отличный преподаватель», «лучший преподаватель», «всё доступно и понятно объясняет», «индивидуальный подход», «всегда идёт навстречу», «создаёт благоприятную атмосферу», «интересно ведёт лекции», «компетентный», «профессионал своего дела», «добрый и тактичный», «справедливый».

Критические замечания группируются вокруг следующих проблем:

1. **Недостаточная организованность:** опоздания, отмена занятий без предупреждения, несоблюдение расписания, задержки с выставлением оценок.
2. **Коммуникативные барьеры**: неоправданная строгость, отсутствие уважительного отношения, переход на личности, саркастичные высказывания, нежелание идти навстречу.
3. **Методические недостатки**: неясные требования к заданиям, несоответствие объёма работы времени на её выполнение, неполное или несистемное изложение материала, отсутствие обратной связи.
4. **Организационные проблемы:** несвоевременное информирование о мероприятиях, переносы занятий в последний момент, неудобные форматы сдачи работ.

Особого внимания заслуживают отзывы, свидетельствующие о глубоком эмоциональном дискомфорте студентов: «ужасный преподаватель, требующий к себе уважения, но не уважающий никого», «не является педагогом», «неприятная атмосфера во время обучения», «оскорбления и пассивная агрессия». Такие комментарии указывают на системные проблемы в коммуникативной компетентности отдельных преподавателей и требуют адресной индивидуальной работы и в рамках повышения квалификации.

Обсуждение результатов

Полученные данные позволяют сформулировать несколько ключевых выводов относительно профессионального мастерства современного преподавателя вуза.

Во-первых, студенческие оценки подтверждают теоретическую модель профессионального мастерства как интегративного образования, включающего методическую, психолого-педагогическую и коммуникативную компетентности [5, 9, 11]. Наиболее высоко студенты ценят те качества преподавателя, которые непосредственно влияют на их учебный комфорт и успешность: организованность, создание благоприятного климата, готовность оказать помощь, объективность оценки.

Во-вторых, выявленное смещение «проблемных зон» от индивидуального подхода и цифровых ресурсов (2024) к уважению и тактичности, а также доступности изложения (2026) может отражать изменение студенческих ожиданий. По мере того как цифровые инструменты становятся привычной частью образовательного процесса, на первый план выходят «человеческие» качества преподавателя – его способность к эмпатии, уважению, ясной и доступной коммуникации. Это согласуется с теоретическими положениями о возрастающей роли фасилитации и эмоционального интеллекта в современном образовании [2, 14].

В-третьих, качественный анализ отзывов показывает, что негативные оценки в подавляющем большинстве случаев связаны не с недостатком предметных знаний преподавателя, а с дефицитом коммуникативных и организационных навыков. Студенты прощают многое, если чувствуют уважение, тактичность и готовность помочь. И напротив, даже высокий профессионализм не компенсирует грубость, высокомерие или неорганизованность. Это подтверждает выводы исследований о ключевой роли коммуникативной компетентности в структуре профессионального мастерства преподавателя [5, 11].

В-четвёртых, межкафедральные различия и различия между образовательными программами свидетельствуют о том, что качество преподавания не является однородным и требует адресных управленческих решений. Кафедры и программы с устойчиво низкими оценками нуждаются в системной методической поддержке, включая развитие коммуникативных навыков преподавателей, внедрение современных педагогических технологий и регулярный мониторинг студенческой удовлетворённости [7].

Заключение

Проведённое исследование позволяет утверждать, что профессиональное мастерство современного преподавателя вуза представляет собой сложный, многокомпонентный конструкт, в котором предметная компетентность неразрывно связана с педагогической гибкостью, коммуникативной культурой и личной эффективностью [2, 11].

Современный преподаватель высшей школы – это не просто носитель знаний по предмету. Это педагог-фасилитатор, который проектирует образовательную среду, создаёт условия для саморазвития студентов и непрерывно учится сам. Мастерство преподавателя складывается из трёх компонентов: глубокое знание предмета, педагогическая гибкость (владение методами активного обучения и андрагогики) и личная эффективность (способность управлять собой, своим временем и эмоциональным состоянием) [13, 14]. Интеграция этих компонентов создаёт образовательную среду, где студенты не просто «отбывают» часы, а вовлечённо развивают профессиональные и гибкие навыки, необходимые для успешной карьеры будущего выпускника [3, 7].

Эмпирические данные, полученные в Рязанском институте (филиале) Московского политехнического университета, показывают, что студенческие оценки преподавательского состава в целом высоки, однако существуют зоны роста, требующие внимания: развитие коммуникативной гибкости, совершенствование доступности изложения, укрепление уважительного и тактичного общения. Особую значимость приобретает работа с «трудными» коммуникативными ситуациями – конфликтами, беседами с демотивированными студентами, обсуждением академической нечестности. Как показывают исследования, эффективной стратегией в таких ситуациях является подход win-win (обоюдный выигрыш), основанный на понимании, что у каждого своя картина мира [11].

В конечном счёте, профессиональное мастерство преподавателя определяется его способностью соединять академическую глубину с практической ориентированностью, а традиционные методы обучения – с инновационными подходами, отвечающими вызовам цифровой эпохи и потребностям нового поколения студентов [8, 10]. Развитие

этого мастерства требует системной работы на уровне вуза: регулярного мониторинга студенческих оценок, адресной методической поддержки кафедр и отдельных преподавателей, внедрения программ повышения коммуникативной компетентности ППС и их педагогической техники [4-7].

Литература

1. Ануфриева, Т. Н. Контент-анализ понятия «гибкие навыки» (soft skills) / Т. Н. Ануфриева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2023. – № 2. – С. 120-132.
2. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы постболонского реформирования системы высшего образования в России: теоретический обзор / А. Г. Бермус // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10, № 1. – С.43-51.
3. Валеева, Г. В. Формирование soft skills у студентов вуза в условиях цифрового образовательного процесса (на примере реализации дисциплины «философия») / Г. В. Валеева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2026. – № 10. – С. 237-243.
4. О некоторых аспектах работы по защите и сохранению исторической памяти в воспитательном процессе вуза / В. А. Анисимова, А. М. Анисимова, С. В. Фролова [и др.] // Современное профессиональное образование. – 2026. – № 4. – С. 8-10.
5. Процукович, Е. П. Анализ взаимосвязи сформированности коммуникативных компетентностей у педагогов и студентов педагогического вуза / Е. П. Процукович, С. Ю. Ланина, Е. А. Щипцова, Ю. С. Репринцева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 1. – С. 131-136.
6. Рябова, Е. О. Теоретический аспект педагогической экспертизы дополнительного образования взрослых / Е. О. Рябова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – № 9. – С. 102-105.
7. Ускова, Н. Г. Управление качеством образования в вузе: проблемы и перспективы развития / Н. Г. Ускова // Проблемы теории и практики управления. – 2025. – № 2. – С. 61-80.
8. Ускова, Н.Г. Дифференциация эффектов цифровой геймификации в высшем образовании: разработка и апробация модели сбалансированного педагогического дизайна / Н.Г. Ускова, С.А. Алентикова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2026. – № 4.
9. Ускова, Н.Г. Педагогика высшей школы: Учебно-методическое пособие по организации практических занятий для магистров всех форм обучения / Н.Г. Ускова. – Рязань : Рязанский институт (филиал) Московского политехнического университета, 2025. – 76 с.
10. Ускова, Н.Г. Цифровой педагогический ассистент: интеграция ИИ-инструментов в преподавание и самостоятельную работу студента (по результатам эмпирического исследования) / Н. Г. Ускова // Новое в технологиях высшей школы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 16 февраля 2026 года. – Москва : Московский Политех, 2026. – С. 282-289.
11. Хомидова, Ф. Л. Профессионально-педагогическая подготовка молодого преподавателя вуза к воспитательной работе / Ф. Л. Хомидова // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Серия гуманитарно-общественных наук. – 2022. – № 2(71). – С. 165-171.
12. Цифровая школа 2026 (СберУниверситет и ИТМО). Трек «Методика преподавания гибких навыков в высшей школе». – Режим доступа: https://study.sberuniversity.online/ (дата обращения: 27.07.2026).
13. Чернявская, А.Г. Андрагогика : практическое пособие для вузов / А.Г. Чернявская. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2026. – 174 с.
14. Knowles, M. S. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development/ Malcolm S. – Houston, TX : Gulf Publishing Co., 1973. – VII, 198 p. Knowles.
15. Kolb, D. A. Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development. – 1984. – 256 p.

Professional Mastery of a Modern University Teacher: Theoretical Foundations and Empirical Dynamics of Student Evaluations

Uskova N.G., Anisimova V.A., Gribkov A.M.

Ryazan Institute (branch), Moscow Polytechnic University,

The article examines the transformation of professional mastery of a university teacher in the context of a shifting educational paradigm. Based on a theoretical analysis of pedagogical activity, andragogical approaches, and the requirements for the development of soft skills, the transition of the teacher from the role of a knowledge transmitter to that of a facilitator and architect of the educational environment is substantiated. The empirical basis comprises the results of a two-stage survey of students at the Ryazan Institute (branch) of Moscow Polytechnic University using the methodology "The Teacher through the Eyes of Students" (December 2024 – January 2025, N=683; June 2026, N=673). Positive dynamics of overall evaluations and a stable ranking of professionally important qualities were revealed: students value most highly organization, psychological climate, and readiness to help; the reserves for improvement remain individual approach, clarity of presentation, and communicative flexibility. A comparative analysis by departments and educational programmes made it possible to formulate practical recommendations.

Keywords: professional mastery of a teacher, andragogy, soft skills, communicative competence, teaching quality assessment, student survey.

References

1. Anufrieva, T. N. (2023). Content analysis of the concept of "soft skills". Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, (2), 120-132.
2. Bermus, A. G. (2025). Problems and prospects of post-Bologna reform of the higher education system in Russia: a theoretical review. Pedagogy. Issues of Theory and Practice, 10(1), 43-51.
3. Valeeva, G. V. (2026). Formation of soft skills among university students in the digital educational process (on the example of the discipline "Philosophy"). Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Koncept» (Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"), (10), 237-243.
4. Anisimova, V. A., Anisimova, A. M., Frolova, S. V., et al. (2026). On some aspects of the work on the protection and preservation of historical memory in the educational process of a university. Sovremennoye professional'noye obrazovaniye (Modern Professional Education), (4), 8-10.
5. Protsukovich, E. P., Lanina, S. Yu., Shchiptsova, E. A., & Reprintseva, Yu. S. (2024). Analysis of the relationship between the formation of communicative competencies among teachers and students of a pedagogical university. Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept", (1), 131-136.
6. Ryabova, E. O. (2025). Theoretical aspect of pedagogical expertise of additional adult education. Sovremennaya nauka: aktual'nyye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnyye nauki (Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series: Humanities), (9), 102-105.
7. Uskova, N. G. (2025). Quality management of education in higher education: problems and development prospects. Problemy teorii i praktiki upravleniya (Problems of Theory and Practice of Management), (2), 61-80.
8. Uskova, N. G., & Alentikova, S. A. (2026). Differentiation of effects of digital gamification in higher education: development and testing of a balanced pedagogical design model. Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Koncept» (Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"), (4), 231-251.
9. Uskova, N. G. (2025). Higher School Pedagogy: A Teaching and Methodological Guide for Organizing Practical Classes for Master's Students of All Forms of Study. Ryazan: Ryazanskiy institut (filial) Moskovskogo politekhnicheskogo universiteta. 76 p.
10. Uskova, N. G. (2026). Digital pedagogical assistant: integration of AI tools into teaching and students' independent work (based on the results of an empirical study). Moskva, 16 fevralya 2026 goda (New in Higher School Technologies: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Moscow, February 16, 2026) (pp. 282-289). Moscow: Moskovskiy Politekh.
11. Khomidova, F. L. (2022). Professional and pedagogical training of a young university teacher for educational work. (Scientific Notes of Khujand State University named after Academician B. Gafurov. Series of Humanities and Social Sciences), (2)71, 165-171.
12. Digital School 2026 (SberUniversity and ITMO). Track "Methods of Teaching Soft Skills in Higher Education". Available at: https://study.sberuniversity.online/ (accessed: 27.07.2026).
13. Chernyavskaya, A. G. (2026). Andragogika: prakticheskoye posobiye dlya vuzov (2nd ed., rev. and suppl.). Moscow: Yurait Publishing House. 174 p.
14. Knowles, M. S. (1973). The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. Houston, TX: Gulf Publishing Co. VII, 198 p.
15. Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 256 p.

Единая модель профориентации как инструмент формирования готовности к профессиональному самоопределению обучающихся

Фролова Светлана Леонидовна
доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики, Корпоративный университет развития образования, slfrolova@gmail.com

В статье рассматривается Единая модель профессиональной ориентации «Билет в будущее» (далее: ЕМП) как системный инструмент формирования готовности обучающихся к профессиональному самоопределению. На основе анализа теоретических подходов и практического опыта реализации модели в общеобразовательных организациях раскрываются её структурно-содержательные компоненты, педагогические условия и механизмы формирования готовности школьников к осознанному выбору профессии. Автором обосновывается, что эффективность ЕМП достигается за счёт интеграции диагностических, просветительских, практико-ориентированных и наставнических компонентов, а также обеспечения преемственности профориентационной работы на всех уровнях общего образования. Особое внимание уделяется роли педагога-навигатора в реализации модели, а также значению профессиональных проб и профориентационного нетворкинга как ключевых инструментов образовательной профориентации. В статье представлены результаты анализа противоречий и дефицитов внедрения ЕМП, предложены направления его развития в контексте обеспечения непрерывности профессионального самоопределения обучающихся в условиях цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, Единая модель профессиональной ориентации «Билет в будущее», готовность к профессиональному самоопределению, образовательная профориентация, профессиональные пробы, наставничество, педагог-навигатор.

Введение

В условиях стремительной трансформации рынка труда, цифровизации экономики и появления новых профессий проблема формирования готовности обучающихся к осознанному профессиональному самоопределению приобретает особую значимость. Современные вызовы требуют от выпускников школ не только глубоких предметных знаний, но и развитых метакомпетенций, способности к адаптации в меняющихся социально-экономических условиях, умения самостоятельно проектировать свою профессиональную траекторию [2, с. 35].

Для эффективного решения задач профессиональной ориентации в России был введен профориентационный минимум, действующий с 2023 года для учащихся 6-11 классов. Единая модель профориентации «Билет в будущее» (профориентационный минимум) направлена на создание единой системы профессионального самоопределения, которая будет реализована посредством образовательных, воспитательных и других мероприятий в рамках общей образовательной среды [7, с. 111]. Актуальность введения ЕМП обусловлена необходимостью преодоления системных проблем школьной профориентации, среди которых исследователи отмечают разрозненность профориентационных мероприятий, формальный подход к их проведению, недостаточную практико-ориентированность и слабое социальное партнерство [3, с. 207].

И.С. Сергеев справедливо подчеркивает, что профориентационный минимум решает актуальную задачу в сфере профориентации детей и молодежи в России. Многолетний опыт свидетельствует о том, что большинство программ, проектов и форм ранней профориентации, действующих в различных регионах страны за последние 10-15 лет, ориентированы на учащихся, которые уже проявляют активность и имеют ясное представление о своих профессиональных интересах [7, с. 113]. Остальные же три четверти школьников, в наибольшей степени нуждающиеся в профориентационной поддержке, оставались вне системной профориентационной работы. Единая модель профессиональной ориентации «Билет в будущее» (профориентационный минимум) призвана устранить этот дисбаланс.

Цель данного исследования – на основе анализа теоретических подходов и практического опыта реализации Единой модели профессиональной ориентации «Билет в будущее» раскрыть ее возможности как инструмента формирования готовности обучающихся к профессиональному самоопределению, а также определить направления совершенствования данной модели в контексте современных вызовов образования.

Материалы и методы исследования

Теоретико-методологическую основу исследования составили концепции профессионального самоопределения, разработанные в отечественной педагогике и психологии (С.Н. Чистякова, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников), а также современные подходы к образовательной профориентации (И.С. Сергеев, Н.Ф. Родичев). В работе использовались положения системно-деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов к организации профориентационной работы с обучающимися.

В качестве эмпирической базы исследования выступили результаты анализа нормативно-правовых документов, регламентирующих введение и реализацию Единой модели профессиональной ориентации «Билет в будущее»: Методические рекомендации по реализации Единой модели профессиональной ориентации обучающихся 6-11 классов образовательных организаций Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования, федеральные государственные образовательные стандарты основного общего и среднего общего образования, федеральные основные общеобразовательные программы. Использовались данные мониторинга реализации обновленных ФГОС и применения ФООП в общеобразовательных организациях Нижегородской области в 2023/24 учебном году, представленные в исследовании Е.А. Окуньковой, И.Н. Лескиной и Т.И. Каняниной [5]. В работе проанализированы:

– результаты опросов учителей общеобразовательных школ Свердловской области (n=565), проведенных А.В. Мальцевым, Т.И. Касьяновой и О.В. Закревской [3];

– результаты исследования готовности педагогов общеобразовательных школ Хабаровского края к реализации профориентационной работы (n=22), представленные в работе С.В. Чебровской [9];

– опыт реализации предпрофессиональной подготовки и профессионального обучения в МАОУ «Академический лицей» города Магнитогорска (Л.Н. Смушкевич, Е.В. Костомарова, Л.И. Савва) [8].

– опыт применения трансформационной игры «Профнавигатор. Опыт» в процессе профессионального самоопределения обучающихся, представленный в исследовании Е.В. Михеевой [4].

В работе использованы следующие методы исследования: теоретический анализ научной литературы и нормативно-правовых документов; сравнительно-сопоставительный анализ различных подходов к организации профориентационной работы; обобщение и систематизация эмпирических данных; педагогическое проектирование; методы логического анализа и синтеза.

Результаты исследования

Современная педагогика рассматривает профессиональное самоопределение как динамичный и многогранный путь, который пронизывает всю жизнь человека. С.Н. Чистякова определяет его как непрерывный процесс, в ходе которого человек осмысливает, уточняет и утверждает свое место в профессиональном мире. Этот процесс подразумевает гармонизацию внутренних способностей, желаний и внешних обстоятельств [1, с. 31]. Данное понимание акцентирует субъектную позицию личности, ее активную роль в проектировании собственного профессионального будущего.

Как отмечают О.И. Кашник и Н.В. Силкина, в отечественной литературе проблема профессионального самоопределения разрабатывалась в различных направлениях: начиная с трудовой школы П.П. Блонского и С.Т. Шацкого, через концепции профессиональной ориентации А.Е. Голомштока и А.Д. Сазонова, к современным личностно-ориентированным подходам С.Н. Чистяковой, Н.С. Пряжникова и других исследователей [1, с. 30]. В течение XX и XXI веков, как отмечают авторы, ключевыми вопросами остаются поиск профессионального пути, формирование профессиональной идентичности, оценка профессиональных качеств и потенциала, а также мотивация к профессиональному развитию. Особое внимание уделяется разработке эффективных методов профориентации, их теоретическому обоснованию и практическому применению.

Особого внимания заслуживает введение в научные обороты понятия «образовательная профориентация» как особой парадигмы профориентационной работы, отличной от консультативной и воздействующей профориентации. Согласно И.С. Сергееву, образовательная профориентация направлена на создание у человека готовности самостоятельно выбирать и осваивать профессию в условиях современного мира. Для достижения этой цели выделяются три взаимосвязанные составляющие, каждая из которых соответствует определенному типу образовательной задачи: воспитательной, развивающей и обучающей [6, с. 31]. В то время как консультативная профориентация помогает сделать один конкретный выбор в сфере образования, образовательная профориентация ставит перед собой более амбициозную цель: воспитать в человеке способность к самостоятельному и многократному принятию решений в вопросах своего профессионального пути.

Готовность к профессиональному самоопределению как интегративное качество личности включает в себя несколько компонентов: мотивационно-потребностный (осознание необходимости профессионального самоопределения, профессиональные потребности и интересы), когнитивно-технологический (знания о мире профессий, о себе, умение применять знания в профессиональных ситуациях), рефлексивно-аналитический (самоанализ, самоконтроль, самоактуализация) и творчески-деятельностный (включенность в профессиональную среду, практико-ориентированный опыт) [8, с. 53].

Н.В. Козырева отмечает, что современные тенденции в психолого-педагогическом сопровождении профессионального самоопределения обусловлены сдвигом в понимании готовности к нему. Раньше готовность к профессиональному самоопределению оценивалась по внутреннему желанию и самопознанию, а сегодня всё больше внимания уделяется готовности к установлению новых связей, которые могут быть полезны для профориентации [2, с. 35]. В рамках критерия информированности, готовность к профессиональной деятельности теперь включает не просто понимание различных профессий и сфер труда, но и способность работать с информацией, имеющей значение для профориентации, а также планировать и реализовывать образовательный и профессиональный путь.

Единая модель профориентации «Билет в будущее» (профориентационный минимум) - это комплексная система, которая объединяет цели, методы и ожидаемые результаты профориентационной работы с обучающимися в рамках образовательных программ начального и среднего общего образования по всей России. Эта система охватывает все регионы страны, включая удаленные и труднодоступные, и основана на принципах доступности, последовательности, регулярности и взаимодействия между различными ведомствами. При этом она учитывает индивидуальные потребности учеников, их семей, общества и государства.

В структуру ЕМП входят шесть направлений, реализуемых в рамках образовательной и воспитательной деятельности:

1. Урочная деятельность – раскрытие профориентационного потенциала учебных предметов, интеграция профориентационного содержания в рабочие программы.
2. Внеурочная деятельность – реализация профориентационно значимых курсов, организация проектной и исследовательской деятельности обучающихся.
3. Воспитательная работа – проведение профориентационных мероприятий: классные часы, беседы, дискуссии, мастер-классы, деловые игры, экскурсии на предприятия.
4. Практико-ориентированный модуль – профессиональные пробы, стажировки, профессиональное обучение, реализация профильных предпрофессиональных классов.
5. Дополнительное образование – программы, направленные на развитие способностей и профессиональных интересов обучающихся.
6. Взаимодействие с родителями – просветительская и консультационная работа с родителями по вопросам профессионального самоопределения детей [7, с. 112].

Реализация ЕМП предусматривает три уровня: базовый, основной и продвинутый, что позволяет каждой образовательной организации выбирать уровень в зависимости от своих возможностей и приоритетов региона. Федеральный проект «Билет в будущее» выступает основным контентным наполнением каждого из уровней, предоставляя диагностические инструменты, профориентационные мероприятия и методическое сопровождение.

По словам Е.А. Окуньковой и ее коллег, с начала 2023 учебного года Министерство просвещения России утвердило Единую модель профессиональной ориентации для всех школ, работающих по ФООП. Эта модель устанавливает современные подходы к помощи учащимся 6-11 классов в выборе будущей профессии [5, с. 6]. ЕМП нацелена на создание целостной системы профессиональной ориентации для учеников. Для этого будут использоваться образовательные, воспитательные и другие виды деятельности, интегрированные в единую структуру общего образования.

Эффективность Единой модели профессиональной ориентации «Билет в будущее» как инструмента формирования готовности к профессиональному самоопределению обеспечивается совокупностью педагогических условий, среди которых исследователи выделяют следующие.

Профильное образование выступает инструментом для дифференциации и индивидуализации учебного процесса, позволяя адаптировать его к личным интересам, склонностям и познавательным потребностям каждого ученика. По мнению Л.Н. Смушкевича, Е.В. Костомаровой и Л.И. Саввы, профильное обучение в лицее строится на углубленном изучении специализированных дисциплин, выбранных обучающимися в зависимости от желаемой сферы подготовки [8, с. 54]. Согласно Концепции профильного обучения, формирование профильных предпрофессиональных классов должно осуществляться через систему элективных курсов, которая позволяет школьникам самостоятельно выбрать свой будущий профиль, а не путем группировки по каким-либо внешним критериям.

Сочетание общего и профессионального образования означает, что обучающиеся получают навыки профессиональной подготовки параллельно с обучением в средней школе. Опыт Магнитогорского академического лицея демонстрирует эффективность интеграции общеобразовательной программы с профессиональным обучением в областях «Вожатый», «Помощник консультанта по цифровой грамотности» и «Химический лаборант». Такая модель позволяет ученикам получить полное среднее образование и, одновременно, квалификацию рабочего или служащего после сдачи квалификационного экзамена, что подтверждается свидетельством о профессии [8, с. 54]. Это создает реальные предпосылки для осознанного профессионального выбора и ранней профессиональной идентификации обучающихся.

Для формирования специализированного образовательного пространства необходимо внести системные изменения в структуру и наполнение базовой образовательной программы. Важно также создать особую, обогащенную среду обучения, которая, помимо традиционных лабораторий, информационных центров и аудиторий, будет включать ресурсы партнеров: университетов, бизнес-структур и производственных предприятий, с которыми налажено сетевое взаимодействие.

Разнообразные формы наставничества, такие как «учитель-ученик», «ученик-ученик», «работодатель-ученик» и «студент-ученик», предлагают эффективный путь к реализации поставленных задач. По мнению Л.Н. Смушкевич, Е.В. Костомаровой и Л.И. Саввы, наставничество выступает универсальным инструментом, способствующим достижению желаемых результатов [8, с. 53]. Использование разных моделей наставничества повышает качество специализированного образования, поскольку оно ориентировано на практику, развивает компетенции и метакомпетенции обучающихся, которые являются фундаментом для успешной личной и профессиональной реализации. Кроме того, оно служит эффективным инструментом предпрофессиональной подготовки и профессионального обучения.

Цифровая трансформация профориентационной работы является неотъемлемым условием современной Единой модели профориетации «Билет в будущее». Согласно исследованиям Е.А. Окуньковой, И.Н. Лескиной и Т.И. Каняниной, специалисты в области образования, владеющие технологиями обработки данных, могут предвидеть индивидуальные образовательные траектории каждого ученика. Используя данные, генерируемые в цифровом образовательном окружении, они смогут разработать оптимальные и безопасные пути для развития личности, помочь им сделать осознанный жизненный выбор, продолжить образование и успешно начать профессиональную деятельность [5, с. 7]. Цифровая платформа «Билет в будущее», являясь ядром ЕМП, обеспечивает доступность профориентационных диагностик, информирование о мире профессий, организацию виртуальных профессиональных проб.

Ключевыми инструментами формирования готовности к профессиональному самоопределению в рамках ЕМП выступают профессиональные пробы и профориентационный нетворкинг.

Профессиональные пробы занимают важное место в системе практических методов профориентации. По мнению И.С. Сергеева, инструменты профориентации можно разделить на две группы, которые отличаются уровнем вовлеченности ребенка или подростка: первые направлены на ознакомление с профессией, а вторые – на непосредственное участие в профориентационной деятельности [6, с. 36]. Профессиональные пробы позволяют испытать себя в реальной рабочей среде и получить обратную связь о своей эффективности в конкретных задачах.

Профессиональные пробы, организованные в циклы, помогают школьникам плавно ориентироваться в выборе будущей профессии из числа популярных или перспективных направлений, представленных в цикле. В то же время они способствуют развитию важных профориентационных компетенций, таких как самооценка и осознанный выбор. Важно качественно реализовать все этапы профессиональной пробы: подготовительный, практический и рефлексивный [7, с. 122]. Именно рефлексивный этап, предполагающий осмысление полученного опыта, анализ собственных возможностей и ограничений, соотнесение результатов с профессиональными требованиями, способствует формированию субъектной позиции обучающегося в процессе профессионального самоопределения.

Профориентационный нетворкинг представляет собой целенаправленную работу по налаживанию связей и установлению взаимовыгодных контактов между ключевыми игроками в сфере профориентации: студентами, их родителями, работодателями и специалистами из сферы образования. По мнению И.С. Сергеева, этот метод обладает образовательным потенциалом, который значительно превосходит рамки самого профориентационного процесса. Его глубинное воспитательное значение заключается в том, что он способствует усвоению принципов «круглого стола», «диалога» и «поиска компромиссов» как метода осмысления действительности [7, с. 122].

Применение трансформационных игр для помощи в профессиональном самоопределении, особенно в контексте формирования субъектности, заслуживает особого внимания. Е.В. Михеева предлагает игру «Профнавигатор» как один из таких инструментов. "Опыт" выступает в роли искусственно созданной знаково-символической системы, имитирующей условное пространство внутренних переживаний человека. В этой системе хранятся различные психические инструменты, которые при активации могут стать ценным ресурсом для самореализации и построения жизненного пути. Т-игра предоставляет возможность человеку пересмотреть свой внутренний мир, найти ответы на важные вопросы о своей сущности и установить связь со своим «я». Изучая динамику t-игры и влияние своих решений, а также текущей позиции на исход, участник осознает свою субъективность и ее влияние на процесс.

Важнейшим условием эффективности ЕМП является компетентность педагога в сопровождении профессионального самоопределения обучающихся. Согласно исследованиям С.В. Чебровской, педагог, чья главная задача — реализация образовательных программ общеобразовательного уровня, выступает ключевой фигурой в процессе обучения и профессионального становления каждого ученика. Он становится главным проводником на пути к будущей профессии. Педагог, выполняя свои общие трудовые обязанности, должен обеспечить обучающимся возможность профессионального самоопределения и оказывать им поддержку на всех этапах обучения, начиная с начального и заканчивая высшим [9, с. 72].

Опросы среди педагогов показывают, что учителя не всегда готовы к выполнению задач по профориентации. Они сами признают недостаточную осведомленность в методах сопровождения учеников, сложности в исполнении своих обязанностей и недостаточную подготовку в техниках, которые помогают детям понять свои собственные желания [9, с. 74]. С.В. Чебровская подчеркивает важность развития у педагогов компетенции, направленной на сопровождение процесса профессионального самоопределения. Эта компетенция должна строиться на глубоком понимании методологических, психолого-педагогических, социально-экономических и организационно-управленческих аспектов профориентации и профориентирования. Кроме того, педагогам необходимы специальные умения в области познания, проектирования, организации и коммуникации, а также способности к рефлексии по отношению к данному процессу.

Результаты, полученные А.В. Мальцевым, Т.И. Касьяновой и О.В. Закревской в ходе анкетирования педагогов Свердловской области, подтверждают подобные заключения. Результаты исследования выявили, что 88,2% педагогов уверены в необходимости наличия специалистов по профориентации в школах. Среди тех, кто выступает за их внедрение, 43,4% считают необходимым специализированное обучение для этих специалистов в рамках профессионального образования. Остальные 44,8% оппонентов предлагают повысить квалификацию или переподготовить существующих учителей [3, с. 210]. Согласно опросу, 84,5% педагогов, поддерживающих идею спецподготовки, считают важным проведение профориентационных занятий для учащихся.

Педагоги предлагают практические пути решения данной проблемы: привлечение узкопрофильных специалистов в сфере профориентации, повышение квалификации всех учителей (в рамках педагогического и дополнительного профессионального обучения), а также активное вовлечение родительского сообщества с использованием его потенциала [3, с. 217].

Заключение

Единая модель профессиональной ориентации «Билет в будущее» (профориентационный минимум) представляет собой значимый шаг в

развитии отечественной системы профессиональной ориентации школьников. Введение обязательного профориентационного минимума в 6–11 классах всех школ Российской Федерации позволяет преодолеть разрозненность и эпизодичность профориентационной работы, обеспечить ее системность, доступность и практико-ориентированность.

Эффективность ЕМП как инструмента формирования готовности обучающихся к профессиональному самоопределению обеспечивается интеграцией диагностических, просветительских, практико-ориентированных и наставнических компонентов, а также преемственностью профориентационной работы на всех уровнях общего образования. Ключевыми инструментами формирования готовности выступают профессиональные пробы, обеспечивающие опыт погружения в профессиональный контекст и оценки «себя-в-деятельности», и профориентационный нетворкинг как система коммуникаций между основными участниками профориентационного процесса.

Вместе с тем, реализация ЕМП сталкивается с рядом противоречий и дефицитов, среди которых: неготовность педагогов к реализации профориентационной функции, риск формализации профориентационной работы, дефицит персонализированного сопровождения, проблема комплектования профильных классов. Анализ этих противоречий позволяет определить направления развития профминимума: оформление вариативных моделей сопровождения профессионального самоопределения, приоритетное внедрение циклов профессиональных проб с образовательным сопровождением, развитие профориентационного нетворкинга, формирование элективных механизмов комплектования профильных классов, развитие кадрового потенциала.

Важнейшим условием успешной реализации ЕМП является подготовка педагогов-навигаторов, владеющих методами образовательной профориентации, ориентирующихся в современном мире профессий и его перспективах, способных к персонализированному сопровождению профессионального самоопределения обучающихся. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой научно-методического обеспечения реализации Единой модели профессиональной ориентации «Билет в будущее», включая инструментарий оценки эффективности профориентационной работы, технологии подготовки педагогов-навигаторов, методы интеграции профориентационных и образовательных практик, а также исследование долгосрочных эффектов профориентационного минимума на профессиональное самоопределение и карьерное развитие выпускников школ.

Литература

1. Кашник О. И., Силкина Н. В. Проблемы профессионального самоопределения в отечественной литературе //Актуальные проблемы профориентологии на современном этапе развития общества. – 2020. – С. 29-36.
2. Козырева Н. В. Актуальные тренды психолого-педагогического сопровождения обучающихся в профессиональном самоопределении //Образование. Карьера. Общество. – 2025. – №. 3 (86). – С. 35-37.
3. Мальцев А. В., Касьянова Т. И., Закревская О. В. Профориентация в современной школе: взгляд учителя //Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. – 2021. – Т. 27. – № 4. – 2021. – С. 206-218.
4. Михеева Е. В. Т-игра «Профнавигатор. Опыт» как инструмент работы с субъектностью в процессе профессионального самоопределения человека //Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2025. – Т. 11. – №. 2. – С. 35-50.
5. Окунькова Е. А., Лескина И. Н., Канянина Т. И. Возможности единого пространства общего образования для формирования готовности к профессиональному самоопределению обучающихся в цифровом обществе //Нижегородское образование. – 2024. – №. 2. – С. 4-17.
6. Сергеев И. С. Образовательная профориентация - методологическая основа профориентационой работы с детьми и молодежью //Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – Т. 11. – №. 1 (52). – С. 24-44.
7. Сергеев И. С. Профориентационный минимум: противоречия и дефициты как источник развития //Профессиональное образование и рынок труда. – 2023. – Т. 11. – №. 4 (55). – С. 111-132.
8. Смушкевич Л. Н., Костомарова Е. В., Савва Л. И. Организация предпрофессиональной подготовки и профессионального обучения старшеклассников в условиях многопрофильного лицея посредством применения целевых моделей наставничества //Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – №. 5. – С. 53.
9. Чебровская С. В. Проблема компетентности педагога в сопровождении профессионального самоопределения обучающихся //Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2025. – №. 1 (194). – С. 71-79.

A unified model of career guidance as a tool for developing students' readiness for professional self-determination

Frolova S.L.

Corporate University for Educational Development

This article examines the Unified Model of Career Guidance "Ticket to the Future" as a systemic tool for developing students' readiness for professional self-determination. Based on an analysis of theoretical approaches and practical experience implementing the model in general education organizations, its structural and substantive components, pedagogical conditions, and mechanisms for developing students' readiness for an informed career choice are described. The author substantiates that the effectiveness of the minimum career guidance is achieved through the integration of diagnostic, educational, practice-oriented, and mentoring components, as well as ensuring the continuity of career guidance work at all levels of general education. Particular attention is paid to the role of the teacher-navigator in implementing the model, as well as the importance of professional trials and career guidance networking as key tools in educational career guidance. This article presents the results of an analysis of the contradictions and shortcomings in the implementation of the minimum vocational guidance standard and proposes directions for its development in the context of ensuring the continuity of students' professional self-determination in the context of the digital transformation of education.

Keywords: professional self-determination, Unified Model of Career Guidance "Ticket to the Future", readiness for professional self-determination, educational career guidance, professional trials, mentoring, teacher-navigator.

References

1. Kashnik, O. I., Silkina, N. V. “Problems of Professional Self-Determination in Russian Literature” // “Current Issues of Career Guidance at the Current Stage of Social Development.” – 2020. – pp. 29-36.
2. Kozyreva, N. V. “Current Trends in Psychological and Pedagogical Support for Students in Professional Self-Determination” // “Education. Career. Society.” – 2025. – No. 3 (86). – pp. 35-37.
3. Mal’tsev, A. V., Kas’yanova, T. I., Zakrevskaya, O. V. “Career Guidance in the Modern School: A Teacher’s View” // “Bulletin of the Ural Federal University.” Series 1, Problems of Education, Science, and Culture. – 2021. – Vol. 27. – No. 4. – 2021. – Pp. 206-218.
4. Mikheeva E. V. The T-game "Career Navigator. Experience" as a tool for working with subjectivity in the process of a person's professional self-determination // Scientific Result. Pedagogy and Psychology of Education. – 2025. – Vol. 11. – No. 2. – Pp. 35-50.
5. Okunkova E. A., Leskina I. N., Kanyanina T. I. Possibilities of a single space of general education for the formation of readiness for professional self-determination of students in a digital society // Nizhny Novgorod education. – 2024. – No. 2. – Pp. 4-17.
6. Sergeev I. S. Educational career guidance - a methodological basis for career guidance work with children and young people // Vocational education and the labor market. - 2023. - Vol. 11. - No. 1 (52). - P. 24-44.
7. Sergeev I. S. Career guidance minimum: contradictions and deficits as a source of development // Vocational education and the labor market. - 2023. - Vol. 11. - No. 4 (55). - P. 111-132.
8. Smushkevich L. N., Kostomarova E. V., Savva L. I. Organization of pre-vocational training and vocational education of high school students in a multidisciplinary lyceum through the use of target mentoring models // The world of science. Pedagogy and psychology. - 2023. - Vol. 11. - No. 5. – P. 53.
9. Chebrovskaya S. V. The problem of teacher competence in supporting students’ professional self-determination // Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. – 2025. – No. 1 (194). – P. 71-79.

Социально-психологическая готовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования

Фролова Светлана Валериевна,
кандидат психологических наук, доцент, Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет), frolova-s80@mail.ru

Марченко Елена Сергеевна,
кандидат педагогических наук, доцент, Московский университет им. С.Ю. Витте», feska@mail.ru

В статье раскрывается статье проблема социально-психологической готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования. Авторы статьи анализирует структуру готовности, выделяя в ней взаимосвязанные компоненты: мотивационный, когнитивный, личностный и рефлексивно-оценочный. В работе представлены критерии и уровни сформированности готовности, а также описаны основные психологические барьеры, затрудняющие принятие основных идей инклюзивого образования (стереотипы, страх перед неопределенностью, неуверенность в собственной компетентности). Обосновывается необходимость целенаправленного психолого-педагогического сопровождения педагогов, включающего диагностику, тренинговые программы и супервизию. Автор приходит к выводу, что социально-психологическая готовность является динамическим образованием, которое может развиваться в процессе специально организованной работы, направленной на осознание педагогом собственных установок, освоение эффективных стратегий взаимодействия и формирование профессиональной позиции, ориентированной на ценность каждого ребенка независимо от его возможностей и особенностей развития.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социально-психологическая готовность, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, толерантность, эмпатия, профессиональная деятельность, образовательная среда.

В настоящее время организация инклюзивного образования выступает приоритетной задачей государственной политики, обеспечивая его доступность и качество независимо от индивидуальных образовательных потребностей и возможностей каждого отдельного обучающегося, имеющего ограниченные возможности здоровья. Данный процесс требует, в первую очередь, социально-психологической готовности педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивной среде образовательных организаций. «Инклюзивная готовность одновременно является целью и результатом подготовки, переподготовки педагогических кадров; условием и регулятором профессиональной педагогической деятельности в условиях образовательной инклюзии», – пишет в своем исследовании Старовойт Н.В. [3].

По мнению С.В. Алехиной социально – психологическая готовность педагога заключается в «эмоциональном состоянии принятия детей, которые имеют различные нарушения здоровья, а также способность учителя вовлечь их в образовательный процесс, готовности включать в урок, в общую деятельность на уроке» [1].

Д.В. Воробьева определяет социально – психологическую готовность педагога как «уровень его знаний, навыков, умений и профессионализма, которые и формируют способность педагога создавать оптимальные условия для всех детей для повышения эффективности педагогической деятельности» [2].Более широкое определение дает С.А. Черкасова, которая понимает под данным термином «совокупность мотивационного, когнитивного, личностного, рефлексивно-оценочного компонентов» [5].

К числу критериев мотивационного компонента социально – психологической готовности специалистов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования С.А. Черкасова относит:

– наличие ценностных ориентаций у специалиста. В первую очередь, педагога должен быть сформирован комплекс внутренних ценностей, которые отражают его способность обеспечивать всем детям, вне зависимости от их уровня здоровья, равные возможности и социальную справедливость;

– педагог должен не по требованиям руководства, а по внутренним убеждениям, мотивации и желанию создавать необходимые педагогические и организационные условия, которые будут способствовать раскрытию потенциала каждого обучающегося;

– обладать мотивацией к саморазвитию в данной области, постоянно повышать свою квалификацию, изучать современные технологии и пути помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе.

Когнитивный компонент, в самом общем понимании, представляет собой процесс понимания специалистом особенностей, принципов, методов и инструментов инклюзивного образования и реализуется через следующие показатели:

– знание особенностей и принципов всей системы инклюзивного образования;

– понимание специфики работы с обучающимися с различными вариантами нарушений в развитии;

– применять различные методики, методы, инструменты работы с детьми, имеющими физические, психологические, сенсорные проблемы со здоровьем на индивидуальной основе;

– проектировать индивидуальные образовательные маршруты, участвовать в создании и развитии доступной образовательной среды.

Личностный компонент социально-психологической готовности педагога предполагает систему профессионально значимых качеств,

обеспечивающих субъектную позицию педагога в инклюзивном процессе. Данный компонент выступает внутренним регулятором поведения педагога, определяя его эмоциональное принятие всех участников образовательных отношений и готовность к личностному росту в условиях инклюзивной практики. В качестве основных показателей данного компонента определим следующие:

– способность к проявлению эмпатии и толерантности в образовательном процессе, которые позволяют педагогу выстраивать отношения с детьми с ограниченными возможностями здоровья на основе уважения и сотрудничества, а не жалости или формального исполнения обязанностей;

– готовность брать на себя ответственность за успешность обучения всех детей в классе, а не перекладывать ее на других участников образовательных отношений. Неуспех ребенка воспринимается как педагогическая задача, а не как «вина» ученика;

– стремление пересматривать свои стереотипы, установки и предубеждения о детях с ограниченными возможностями здоровья, а также признавать свои профессиональные дефициты в этой сфере;

– способность сохранять эмоциональную стабильность при высоких психофизических нагрузках, проявлять стрессоустойчивость [5].

Рефлексивно-оценочный компонент предполагает внутреннюю и внешнюю оценку отношения педагога к своим знаниям, навыкам и умениям в сфере инклюзивного образования. Критериями данного компонента будут выступать следующие:

– стремление развивать критическое самосознание для повышения эффективности собственной профессиональной деятельности;

– давать объективную оценку возможным рискам при работе с обучающимися и оценивать образовательные возможности детей с различными вариантами дизонтогенеза;

– готовность критически оценить свой выбор методов, приемов и способов организации учебного процесса в инклюзивном классе;

– способность выявлять конкретные проблемы и затруднения в собственной педагогической деятельности по отношению к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников [5].

С целью определения социально-психологической готовности педагогов к профессиональной деятельности в системе инклюзивного образования, было проведено исследование на базе СПб ГБУ СРЦ "Воспитательный дом", с участием детей 9 - 12 лет (70% детей), а также детей, имеющих ограниченные возможности здоровья (30%).

Общая выборка педагогов, принимающих участие в исследовании, составила 10 человек. Из них 7 воспитателей, 3 специалиста по социальной работе.

В исследовании был применен диагностический комплекс В.Н. Поникаровой, представляющий собой многоуровневую систему, охватывающую все ключевые компоненты социально-психологической готовности [3]. Диагностика строится на применении проективных методов, экспертной оценки и опросников. По итогам диагностики предполагается отнесение педагога к одному из трёх профессиональных профилей (положительный, нейтральный или отрицательный), что позволяет выстраивать адресную психолого-педагогическую поддержку.

По итогам обработки данных было установлено, что 40% положительно относятся к реализации инклюзивного образования, признают его ценность и демонтируют сформированность всех его компонентов. 60% показали нейтральный профессиональный профиль. Педагог внешне согласен с ее идеями, но внутренне не принял их как личностно значимые, его поведение ситуативно: в комфортных условиях он показывает адекватные результаты, но при возникновении трудностей (например, нестандартное поведение ребенка с ОВЗ) склонен к избеганию или проявляет неуверенность. Профессиональные действия строятся преимущественно по инструкции или шаблону, недостает гибкости и инициативы, а оценка собственной деятельности часто завышена или неадекватна реальным результатам. Данный профиль рассматривался как зона профессионального риска, поскольку при отсутствии целенаправленного сопровождения он трансформируется в отрицательный (отторгающий инклюзию).

Опытно-экспериментальная работа была организована на основе программы Старовойт Н.В., Поникарова В.Н. «Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов» [1].:

Методы: объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, эвристические, исследовательские.

Формы: лекции, семинары, семинары-практикумы, тренинги, мастер-классы, индивидуальные и групповые консультации, социальные практики.

Средства: учебники, учебные пособия, методические рекомендации, рабочие тетради, видеоматериалы, ТСО.

Организационно-педагогические условия: формирование системы научных знаний будущих педагогов в области инклюзивного образования; формирование системы профессиональных компетенций будущих педагогов; формирование компонентов инклюзивной готовности будущих педагогов и т. д. [3].

Решение ключевых задач профессиональной подготовки осуществлялось через введение практических методов: работа с рабочими тетрадями, решение кейсов, моделирование профессиональных ситуаций.

Приведем пример кейс-задания для педагога:

В 4-м классе учится Александр (10 лет) с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Он занимается по адаптированной основной общеобразовательной программе (АООП, вариант 1). Александр умеет читать по слогам, пишет с трудом по образцу, счетные операции выполняет только в пределах 10 с опорой на наглядность. Он быстро устает и теряет интерес к заданию, если оно кажется ему сложным.

На уроке математики учитель объясняет тему «Доли и дроби». Практическая часть урока предполагает работу с раздаточным материалом: детям нужно разделить бумажные круги на 2, 4 и 8 равных частей, закрасить определенную долю и записать это в виде дроби.

Обучающийся не понимает устную инструкцию учителя. Он начинает бесцельно мять и рвать бумажные круги, отвлекает соседа по парте. На просьбу учителя выполнить задание говорит «я не буду».

Далее педагогам было предложено ответить на вопросы, которые заранее разделены на компоненты социально-психологической готовности:

– мотивационный компонент: опишите ваше внутреннее отношение к присутствию Саши на этом уроке. Какова ваша главная педагогическая цель в отношении этого ребенка при изучении сложной темы «Дроби»?

– Когнитивный компонент: перечислите специфические особенности мышления детей с легкой умственной отсталостью, которые необходимо учитывать при объяснении абстрактной математической темы (доли и дроби). Какие конкретные научно-методические подходы и приемы специальной педагогики вы обязаны применить в данном случае?

– Личностный компонент: какое личностное качество и профессиональное умение потребуется от вас в первую очередь, когда Миша порвал материал и заявил: «Я не умею, я не буду»? Как вы трансформируете этот отказ из «проблемы поведения» в «педагогическую задачу»?

– Рефлексивно-оценочный компонент: в чем заключался педагогический просчет при предварительном планировании и проектировании этого урока? Почему реакция Миши («я не буду») — это закономерный результат, а не случайность?

Сначала каждый педагог работал индивидуально, анализировал и записывал ответ на каждый вопрос к кейсу, затем осуществлялся переход к коллективному обсуждению и выработке общих решений, которые способствовали повышению уровня социально-психологической готовности. Педагогов к реализации инклюзивного образования.

Приведем пример задания из рабочей тетради, которое было направлено на формирование мотивационного компонента инклюзив-

ной готовности. Работа осуществлялась на основе специально разработанного чек-листа: «Скрытые установки и профессиональные приоритеты».

Инструкция для педагога: прочитайте утверждения, отражающие рабочие ситуации. Выберите один из четырех вариантов: «Полностью согласен», «Скорее согласен», «Скорее не согласен» или «Полностью не согласен».

Дилемма равенства и справедливости

«Справедливость в классе заключается в том, чтобы давать всем детям одинаковые по сложности задания, а уже потом помогать тем, кто не справляется».

(Ваш ответ: ...)

Дилемма темпа и программы

«Если присутствие одного ученика регулярно замедляет темп изучения темы, это неизбежно ущемляет интересы большинства детей в классе».

(Ваш ответ: ...)

Дилемма целей обучения

«Главная цель включения ребенка с ментальными нарушениями в обычный класс — это его постепенное приближение к уровню успеваемости средней массы класса».

(Ваш ответ: ...)

Дилемма "безопасной среды"

«Специализированные коррекционные школы изначально создают для детей с интеллектуальными нарушениями более безопасную и комфортную среду, чем массовая школа».

(Ваш ответ: ...)

Дилемма ответственности за результат

«Успех обучения особого ребенка в массовой школе на 90% зависит от работы узких специалистов (дефектолога, логопеда, психолога), а не от учителя-предметника».

(Ваш ответ: ...)

Работа с чек-листом позволила выявить скрытые барьеры педагога, помогая отличить истинную инклюзию от формального присутствия ребенка в классе. Согласие с большинством утверждений указывало на дефицитарный подход, при котором учитель бессознательно перекладывает ответственность на специалистов, стремится «подтянуть» ребенка к норме или считает изоляцию благом. В данном случае мы разбирали каждый из предложенных ситуаций и составляли памятку, которая помогала перестроить негативные установки в профессиональной деятельности.

Для проработки всех компонентов социально-психологической готовности педагогов наиболее эффективным было введение метода моделирования реальных ситуаций.

Например, был организован «Инклюзивный консилиум: Перезагрузка».

В основу была положена следующая ситуация: в школе на уроке математики в 3-м классе ученик Иван (с задержкой психического развития) в ответ на сложную самостоятельную работу порвал тетрадь, перевернул парту и выбежал в коридор. В результате все обучающиеся в классе показали не высокие результаты по данной контрольной работе. Причины назывались разные, дети сказали родителям, что не успели, так как отвлеклись и потратили время на восстановление порядка в классе; сделали много ошибок, так как спешили закончить; испугались и не смогли сосредоточиться и т.д. На следующий день родители написали коллективную жалобу директору с требованием «убрать ребенка из класса, так как он срывает программу». Директор созывает экстренный консилиум.

Инструкция и распределение ролей: участники делятся на 4 группы (или педагог в рабочей тетради последовательно «примеряет» на себя 4 профессиональные маски). Каждая роль привязана к одному из компонентов инклюзивной готовности.

Мотивационный компонент: вы – представитель инклюзивного сообщества, эксперт по правам ребенка. Ваша цель – отстоять основные идеи инклюзии перед лицом разгневанных родителей и растерянной администрации. Игровое задание: сформулируйте 3 сильных аргумента для родительского комитета, почему обучение Ивана в этом классе – это не «обуза и потеря времени для их умных детей», а уникальный развивающий ресурс для их личностного и социального интеллекта.

Когнитивный компонент: ваша позиция – аналитик, эксперт в области специальной педагогики. Вас не волнуют эмоции, вам нужны научные факты. Игровое задание: проведите «аудит» сорванного урока. По пунктам распишите, какие именно особенности мышления ребенка с ментальными нарушениями (конкретность, инертность, слабая память) не учел учитель, дав классу стандартную абстрактную задачу. Назовите 2 конкретных научных принципа специальной педагогики, которые были нарушены.

Личностный компонент: вы практикующий учитель-новатор. Вы способны на проявление гибкости, креативности и умения перестроить любой сложный материал. Игровое задание: спасите следующий урок математики по этой же сложной теме. Спроектируйте и презентуйте коллегам модифицированную практическую модель задания для Ивана.

Рефлексивно-оценочный компонент: представьте, что Иван переходит в пятый класс, и вы передаёте его личное дело новому учителю. Напишите для коллеги **2-3 рекомендацию** на основе вашего опыта обучения данного ребенка.

На последнем этапе опытно-экспериментальной работы было проведено повторное исследование на основе внедрения диагностического комплекса В.Н. Поникаровой. Данные, полученные в результате обследования педагогов, показали эффективность проведенной опытно-экспериментальной работы, так как динамика составила 30%. Сократилось количество педагогов с нейтральным профессиональным профилем до 3 педагогов (30%) и увеличилось количество педагогов с положительным профессиональным профилем – 70%.

Таким образом, проведенная работа позволила проработать у педагогов все компоненты социально-психологической готовности к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Предложенные задания были основаны на глубоком анализе скрытых причин поведения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, проживании кризисных ситуаций в безопасной игровой среде, развитии эмпатии, в активном проектировании уроков и изменении их сценария в случае необходимости, понимании внутренних барьеров и негативных установок, препятствующих установлению полноценных доверительных отношений с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья.

Литература

1. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.

2. Воробьева Д. В. Понятие психологической и профессиональной готовности педагогов в работе с детьми с ОВЗ в инклюзивной практике // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. Новосибирск: СибАК, 2011. Ч. 1. С. 87-92.

3. Старовойт Н.В., Поникарова В.Н. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов: модель, направления, технологии: монография. // Курск: ЗАО «Университетская книга», 2021. 156 с.

4. Фролова, С. В. Особенности эмоционального выгорания педагогов, работающих с детьми с ОВЗ / С. В. Фролова // Шамовские чтения: Сборник статей XVII Международной научно-практической конференции. В 2-х томах, Москва, 25 января – 03 2025 года. – Москва: Научная школа управления образовательными системами, 2025. С. 669-673.

5. Черкасова С. А., Лобанова А. В. Опыт формирования готовности студентов-психологов к работе в системе инклюзивного образования // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 2 (45). С. 173–176. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=21507134 (дата обращения: 14.07.2026).

Socio-psychological readiness of teachers towards professional activity in the context of inclusive education

Marchenko E.S., Frolova S.V.

Moscow Witte University, Sechenov First Moscow State Medical University

The article reveals the main problem of socio-psychological readiness of a teacher to work in an inclusive education environment. The authors of the article analyze the structure of readiness, highlighting its interrelated components: motivational, cognitive, personal, and reflexive-evaluative. The paper presents criteria and levels of readiness formation, as well as describes the main psychological barriers that make it difficult to accept the basic ideas of

inclusive education (stereotypes, fear of uncertainty, lack of confidence in one's own competence). The necessity of targeted psychological and pedagogical support for teachers, including diagnostics, training programs and supervision, is substantiated. The author comes to the conclusion that socio-psychological readiness is a dynamic education that can develop in the process of specially organized work aimed at the teacher's awareness of his own attitudes, the development of effective interaction strategies and the formation of a professional position focused on the value of each child, regardless of his capabilities and developmental characteristics.
Keywords: inclusive education, socio-psychological readiness, students with disabilities, tolerance, empathy, professional activity, educational environment.

References

1. Alekhina S. V., Alekseeva M. N., Agafonova E. L. The readiness of teachers as the main factor in the success of the inclusive process in education // Psychological Science and Education. 2011. No. 1. Pp. 83–92.
2. Vorobyeva D. V. The concept of psychological and professional readiness of teachers in working with children with disabilities in inclusive practice // Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology. Novosibirsk: SibAK, 2011. Part 1. Pp. 87-92.
3. Starovoyt N.V., Ponikarova V.N. Formation of Inclusive Readiness of Future Teachers: Model, Directions, Technologies: Monograph. // Kursk: ZAO Universitetskaya Kniga, 2021. 156 p.
4. Frolova, S. V. Features of Emotional Burnout of Teachers Working with Children with Special Needs / S. V. Frolova // Shamovskie Chteniya: Collection of Articles of the XVII International Scientific and Practical Conference. In 2 volumes, Moscow, January 25 – March 03, 2025. – Moscow: Scientific School of Educational Systems Management, 2025. Pp. 669-673.
5. Cherkasova S. A., Lobanova A. V. Experience in Forming the Readiness of Psychology Students to Work in the System of Inclusive Education // World of Science, Culture, and Education. 2014. No. 2 (45). Pp. 173–176. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=21507134 (accessed: 14.07.2026).

.

Корпоративное обучение: генезис, современное состояние и тенденции развития в авиационных учебных центрах

Хромов Сергей Сергеевич
Аспирант, Московский гуманитарный университет, hroser1995@gmail.com

В статье рассматривается корпоративное обучение как форма непрерывного профессионального образования внутри организации, прослеживается его генезис от советской системы подготовки кадров до современных моделей, основанных на компетентностном подходе. Особое внимание уделяется авиационным учебным центрам (АУЦ), деятельность которых регулируется Воздушным кодексом Российской Федерации, Федеральными авиационными правилами (ФАП-289, ФАП-399) и международными стандартами ИКАО (Doc 9941, Doc 10011). Проанализированы пять исторических этапов институционализации корпоративного обучения в России: централизованная советская модель, рыночная дезорганизация 1990-х годов, стратегическое переосмысление 2000-х, технологическая конвергенция 2010–2020-х и этап суверенизации, начавшийся после 2022 года. Выявлены современные тенденции - переход к обучению, основанному на компетенциях (CBTA/EBT), цифровизация учебного процесса с применением VR-тренажёров, LMS-платформ и аналитики данных, а также формирование культуры безопасности как сквозного элемента подготовки авиационного персонала. Сформулированы предложения по совершенствованию нормативно-методического обеспечения корпоративного обучения в АУЦ.
Ключевые слова: корпоративное обучение; непрерывное профессиональное образование; авиационный учебный центр; компетентностный подход; CBTA; цифровизация; VR-тренажёр; культура безопасности; ИКАО.

Введение

Корпоративное обучение - понимаемое как организационно оформленная и целенаправленная деятельность компании по непрерывному профессиональному развитию своего персонала - прошло длительный путь трансформации, прежде чем обрело тот институциональный статус, который оно имеет сегодня. Как отмечает А.А. Судин, генезис этого явления в России целесообразно рассматривать через призму пяти последовательных этапов: централизованная советская модель подготовки кадров на базе отраслевых учебных комбинатов; период рыночной дезорганизации 1990-х годов, когда предприятия были вынуждены самостоятельно восполнять образовательный вакуум; этап стратегического переосмысления 2000-х, связанный с появлением корпоративных университетов; технологическая и нормативная конвергенция 2010–2020-х годов, отмеченная интеграцией профессиональных стандартов и цифровых платформ; наконец, этап суверенизации, начавшийся после 2022 года, когда вопросы кадрового суверенитета и импортозамещения образовательных технологий приобрели стратегическое значение [10].

Актуальность исследования определяется тем, что авиационная отрасль предъявляет к качеству подготовки персонала требования, несопоставимые с большинством других сфер: цена ошибки измеряется человеческими жизнями. Вопросы качества профессиональной подготовки и непрерывного образования не являются узкоотраслевыми; они вписываются в широкий контекст повышения качества жизни населения, частью которого выступает безопасность на транспорте и доступность высококвалифицированных кадров [1]. Авиационные учебные центры (АУЦ), действующие на стыке государственного регулирования и корпоративных интересов авиакомпаний, представляют собой уникальную организационную форму, в которой корпоративное обучение реализуется в условиях жёсткой нормативной среды - Воздушного кодекса Российской Федерации, ФАП-289, ФАП-399 и международных стандартов ИКАО.

Между тем в педагогической науке корпоративное обучение в авиации исследовано фрагментарно. Большинство работ сосредоточено либо на общих моделях корпоративного образования без отраслевой привязки, либо на узкотехнических аспектах лётной подготовки без педагогической концептуализации. Данная статья призвана восполнить этот пробел, проследив генезис корпоративного обучения, охарактеризовав его современное состояние в АУЦ и выявив ведущие тенденции развития.

Целью статьи является комплексный анализ корпоративного обучения как формы непрерывного профессионального образования, реализуемой в авиационных учебных центрах, в его историческом, нормативно-правовом и технологическом измерениях. Задачи включают: установление этапов институционализации корпоративного обучения в России; характеристику нормативной среды деятельности АУЦ; выявление тенденций, связанных с компетентностным подходом, цифровизацией и формированием культуры безопасности; формулирование предложений по совершенствованию нормативно-методического обеспечения.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составляет совокупность общенаучных и специально-педагогических методов. Применён историко-генетический метод, позволивший проследить эволюцию корпоративного обучения от советских отраслевых учебных комбинатов до современных авиационных учебных центров. Использован нормативно-правовой анализ, направленный на систематизацию положений Воздушного кодекса Российской Федерации (глава X), приказов Минтранса России, утверждающих ФАП-289 (требования к образовательным организациям, осуществляющим подготовку авиационного персонала) и ФАП-399 (порядок разработки, утверждения и содержание программ подготовки), а также международных документов - Doc 9941 ИКАО «Руководство по утверждению учебных организаций» и Doc 10011 «Руководство по компетентностному обучению, подготовке и

оценке квалификации». Применён сравнительно-педагогический метод для сопоставления российской и международной моделей подготовки авиационного персонала, в первую очередь в контексте перехода к CBTA (Competency-Based Training and Assessment) и EBT (Evidence-Based Training).

Эмпирическую базу составили нормативные правовые акты Российской Федерации; международные документы ИКАО; материалы семинаров-практикумов ИКАО/МАК по компетентностному обучению; данные о деятельности АУЦ, включённых в реестр Росавиации; научные публикации по проблемам корпоративного обучения и профессионального образования в авиации.

При анализе ценностно-нравственного компонента корпоративного обучения использованы результаты исследований, обосновывающих значимость нравственного потенциала личности как элемента профессиональной подготовки специалистов социально ответственных профессий [2]. Кроме того, при рассмотрении роли информационных технологий в формировании культуры безопасности учтены научные данные о влиянии IT-инструментов на становление профессиональной компетентности обучающихся [3].

Результаты и обсуждение

Институциональная история корпоративного обучения в России неразрывно связана с трансформациями экономической модели государства. В советский период подготовка авиационных кадров осуществлялась централизованно через систему лётных училищ, учебно-тренировочных отрядов (УТО) и учебных комбинатов, функционировавших в рамках единого Министерства гражданской авиации. Эта модель обеспечивала высокую стандартизацию подготовки, однако была ригидной и не предполагала адаптации к индивидуальным потребностям авиапредприятий.

Распад централизованной системы в 1990-е годы привёл к тому, что вновь образованные авиакомпании были вынуждены создавать собственные подразделения подготовки персонала, нередко в условиях отсутствия единых стандартов и методического обеспечения. Именно в этот период стихийно формировались первые элементы корпоративного обучения в авиации - прежде всего как реакция на рыночную необходимость, а не как результат целенаправленной педагогической политики.

Поворотным моментом стало принятие Воздушного кодекса Российской Федерации (1997), глава X которого установила правовые рамки подготовки авиационного персонала, а также последующее утверждение ФАП-289 и ФАП-399, создавших нормативную инфраструктуру для деятельности авиационных учебных центров. АУЦ получили статус организаций, осуществляющих обучение, и были включены в реестр Росавиации, что означало переход от неформальной корпоративной подготовки к легитимному институту, встроенному в систему непрерывного профессионального образования.

Как показывает институциональный анализ, корпоративное обучение в авиации на каждом историческом этапе выполняло функцию «буфера» между государственной образовательной политикой и операционными потребностями авиакомпаний [10]. АУЦ стали тем организационным механизмом, который позволяет транслировать нормативные требования в конкретные образовательные программы, адаптированные к типам воздушных судов, маршрутной сети и корпоративной культуре конкретного эксплуатанта.

Ключевой тенденцией современного корпоративного обучения в авиации является переход от часоналётной модели подготовки, фиксирующей минимальное количество часов по каждой дисциплине, к обучению, основанному на компетенциях (CBTA). Эта парадигма, закреплённая в Doc 10011 ИКАО, исходит из того, что целью подготовки является не накопление определённого объёма часов, а достижение обучающимся заданного уровня компетенций, подтверждённого через систему объективных критериев оценки.

Применительно к АУЦ переход к CBTA означает принципиальное изменение архитектуры учебного процесса. Программа подготовки структурируется не вокруг учебных дисциплин, а вокруг компетенций, каждая из которых описывается через наблюдаемое поведение (performance criteria) и связывается с конкретными условиями выполнения (conditions) и стандартами приемлемости (standards). Инструктор выступает не столько лектором, сколько оценщиком компетенций, а обучающийся получает возможность продвигаться по программе в индивидуальном темпе.

Параллельно развивается концепция EBT (Evidence-Based Training), основанная на статистическом анализе лётных происшествий и инцидентов. EBT позволяет формировать программы тренировки экипажей на основе реальных данных о наиболее частых и критичных угрозах, что обеспечивает адресность подготовки. Реализация междисциплинарных подходов в этом контексте приобретает особое значение: подготовка авиационного персонала по своей природе требует интеграции знаний из аэродинамики, психологии, эргономики, права и управления, что корреспондирует с научными данными о продуктивности междисциплинарного потенциала в профессиональном образовании [4].

Материалы семинара-практикума ИКАО/МАК (2023) свидетельствуют о том, что российские АУЦ находятся на начальной стадии перехода к CBTA: пилотные проекты реализуются в крупнейших учебных центрах, однако массовое внедрение сдерживается инерцией нормативной базы, ориентированной на часоналётную модель, а также дефицитом подготовленных инструкторов-оценщиков. При этом формы междисциплинарного взаимодействия, включая совместные проекты и интегративные модули, становятся всё более востребованными в корпоративном обучении авиационного профиля, что согласуется с выводами исследователей о необходимости расширения арсенала междисциплинарных форм профессиональной подготовки [5].

Цифровая трансформация корпоративного обучения в АУЦ разворачивается по нескольким направлениям. Наиболее заметным является внедрение тренажёров виртуальной реальности (VR), которые дополняют, а в ряде случаев частично замещают занятия на полнопилотажных тренажёрах (FFS - Full Flight Simulator). VR-тренажёры используются прежде всего для отработки процедур в кабине, ознакомления с компоновкой систем воздушного судна, а также для тренировки действий в аварийных ситуациях - эвакуации, пожаротушения, разгерметизации. Их преимущество состоит в масштабируемости: стоимость одного часа обучения на VR-тренажёре многократно ниже, чем на FFS, что позволяет увеличить частоту тренировок без пропорционального роста затрат.

Вторым направлением является развёртывание систем управления обучением (LMS - Learning Management System), обеспечивающих дистанционную теоретическую подготовку, автоматизированный контроль знаний и формирование индивидуальных траекторий обучения. В условиях суверенизации цифровой инфраструктуры российские АУЦ всё активнее переходят на отечественные LMS-платформы, что корреспондирует с общей тенденцией импортозамещения образовательных технологий [10].

Третье направление - аналитика данных (learning analytics), позволяющая на основе агрегированных результатов тренировок выявлять системные дефициты в подготовке отдельных пилотов и экипажей, прогнозировать зоны риска и адаптировать программы обучения. Интеграция аналитики данных с концепцией EBT создаёт предпосылки для перехода к адаптивному обучению, при котором содержание и интенсивность подготовки автоматически корректируются на основании объективных показателей компетентности обучающегося. Исследования показывают, что IT-инструменты оказывают существенное влияние на формирование профессиональной компетентности, в том числе в контексте становления культуры безопасности [3].

Понятие «культура безопасности» (safety culture), пришедшее в авиацию из атомной энергетики после Чернобыльской катастрофы, приобрело в деятельности АУЦ статус сквозного педагогического ориентира. В отличие от традиционного подхода, при котором безопасность обеспечивалась через запреты и санкции, культура безопасности предполагает формирование у персонала внутренней установки на проактивное выявление и управление рисками.

В контексте корпоративного обучения это означает, что содержание подготовки не может быть сведено к освоению технических процедур; оно должно включать развитие коммуникативных навыков (CRM - Crew Resource Management), способности к критическому мышлению, готовности сообщать об ошибках без страха наказания (принцип just culture). Культура безопасности формируется не через отдельные учебные курсы, а через организацию всего

образовательного пространства АУЦ - от стиля взаимодействия инструктора и обучающегося до системы обратной связи и анализа инцидентов.

Нравственно-ценностный аспект корпоративного обучения в авиации заслуживает особого внимания. Профессия пилота, авиадиспетчера, бортинженера является социально ответственной в самом прямом смысле: от решений, принимаемых этими специалистами, зависят жизни людей. Следовательно, корпоративное обучение в АУЦ не может ограничиваться передачей знаний и формированием навыков - оно должно включать воспитание нравственного потенциала личности, ответственного отношения к профессиональному долгу. Как справедливо отмечается в научной литературе, нравственный потенциал личности выступает неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки специалистов, чья деятельность сопряжена с высокой социальной ответственностью [2].

Деятельность АУЦ регулируется многоуровневой системой нормативных актов. На международном уровне ключевую роль играют Приложения к Конвенции о международной гражданской авиации (Чикагская конвенция, 1944), в первую очередь Приложение 1 «Выдача свидетельств авиационному персоналу» и Приложение 6 «Эксплуатация воздушных судов», а также руководства ИКАО - Doc 9941 и Doc 10011. На национальном уровне системообразующим актом является Воздушный кодекс Российской Федерации, конкретизированный через ФАП-289, устанавливающие требования к организациям, осуществляющим подготовку авиационного персонала, и ФАП-399, определяющие порядок разработки и утверждения программ подготовки.

Анализ нормативной среды выявляет ряд проблем. ФАП-289 и ФАП-399 были разработаны в парадигме часоналётной модели и не в полной мере учитывают компетентностный подход, закреплённый в Doc 10011 ИКАО. Процедура утверждения программ подготовки остаётся громоздкой и не предусматривает механизма оперативной адаптации к изменениям в эксплуатации - введению новых типов воздушных судов, обновлению бортового оборудования, изменению маршрутной сети. Отсутствует единый цифровой реестр программ подготовки, что затрудняет контроль актуальности и сопоставимость программ различных АУЦ.

Кроме того, нормативная база не содержит развёрнутых положений о применении VR-тренажёров и дистанционных образовательных технологий, что создаёт правовую неопределённость: АУЦ, внедряющие эти технологии, вынуждены действовать в условиях регуляторного вакуума, что сдерживает инновационную активность.

Обобщение результатов исследования позволяет выделить основные тенденции развития корпоративного обучения в АУЦ на среднесрочную перспективу.

Первая тенденция связана с полномасштабным переходом к компетентностной модели подготовки. Этот процесс потребует не только пересмотра нормативной базы (прежде всего ФАП-289 и ФАП-399), но и масштабной переподготовки инструкторского состава, освоения инструкторами роли оценщиков компетенций, а также разработки валидных и надёжных инструментов оценки.

Вторая тенденция - дальнейшая цифровизация, включающая расширение применения VR/AR-технологий, внедрение адаптивных LMS-платформ и развитие аналитики данных. При этом цифровизация должна пониматься не как самоцель, а как инструмент повышения качества и доступности подготовки.

Третья тенденция касается интеграции корпоративного обучения в АУЦ с системой высшего и среднего профессионального образования. Сегодня между лётными училищами и АУЦ существует институциональный разрыв: выпускники училищ проходят переподготовку в АУЦ фактически «с нуля», что свидетельствует о дефиците преемственности. Создание механизмов зачёта компетенций, освоенных на предшествующих этапах, позволит сократить сроки и стоимость подготовки без ущерба для качества. Здесь представляется перспективным опыт отраслей, в которых уже реализованы модели непрерывного образования с элементами корпоративной подготовки, описанные, в частности, в контексте повышения качества жизни через совершенствование системы непрерывного профессионального образования [1].

Четвёртая тенденция - формирование экосистемы кадрового суверенитета, при которой АУЦ становятся не только учебными подразделениями авиакомпаний, но и центрами развития отечественных образовательных технологий, методик и учебных материалов. В условиях ограниченного доступа к зарубежным симуляторам и учебным программам эта задача приобретает стратегическое значение [10].

Выводы

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие основные результаты.

Корпоративное обучение в авиации прошло путь от элемента централизованной советской системы подготовки кадров до самостоятельного института непрерывного профессионального образования, организационной формой которого выступает авиационный учебный центр. Генезис корпоративного обучения в России определяется взаимодействием государственной образовательной политики, рыночной конъюнктуры и международных стандартов, при этом АУЦ исторически выполняют функцию медиатора между этими разнонаправленными силами.

Современное состояние корпоративного обучения в АУЦ характеризуется переходным периодом: от часоналётной модели к компетентностному подходу (CBTA/EBT), от аудиторно-тренажёрного формата к гибридным моделям с использованием VR-технологий и LMS-платформ, от техноцентрической парадигмы безопасности к культуре безопасности как педагогическому ориентиру. Этот переход осуществляется неравномерно и сдерживается инерцией нормативной базы, дефицитом подготовленных инструкторов-оценщиков и правовой неопределённостью в отношении цифровых образовательных технологий.

Для преодоления выявленных проблем представляется целесообразным: привести ФАП-289 и ФАП-399 в соответствие с положениями Doc 10011 ИКАО, закрепив компетентностный подход как основу проектирования программ подготовки; нормативно урегулировать применение VR-тренажёров и дистанционных образовательных технологий в АУЦ; создать единый цифровой реестр программ подготовки авиационного персонала; разработать систему зачёта компетенций, обеспечивающую преемственность между лётными училищами и АУЦ. Практическая реализация этих мер будет способствовать формированию системы корпоративного обучения, отвечающей как международным стандартам, так и задачам кадрового суверенитета российской авиации.

Литература

1. Качество жизни в XXI веке: актуальные проблемы и перспективы : монография / науч. ред. Г.В. Астратова. - Екатеринбург : УГЛТУ, 2014. - ISBN 978-5-93190-327-9. - EDN TERCVL.

2. Валяева Д.В. Нравственный потенциал личности как педагогическая категория // Современное педагогическое образование. - 2025. - № 1. - С. 124–130.

3. Купцова С.А. Роль IT-инструментов в формировании культуры безопасности обучающихся // Мир науки, культуры, образования. - 2024. - № 4(107). - С. 98–100. - DOI 10.24412/1991-5497-2024-4107-98-100. - EDN BAWSKG.

4. Игнатова Е.И. Междисциплинарный потенциал профессионального образования // Педагогический научный журнал. - 2026. - Т. 9, № 2. - С. 13–19. - EDN VTXEIA.

5. Середа Е.В., Колечкин И.С. Междисциплинарные формы профессиональной подготовки // Современное профессиональное образование. - 2025. - № 6. - С. 37–40.

6. Воздушный кодекс Российской Федерации от 19.03.1997 № 60-ФЗ (ред. от 2024) // Собрание законодательства Российской Федерации.

7. Об утверждении Федеральных авиационных правил «Требования к образовательным организациям и организациям, осуществляющим обучение специалистов соответствующего уровня согласно перечням специалистов авиационного персонала» (ФАП-289) : Приказ Минтранса России от 29.09.2015 № 289.

8. Об утверждении Федеральных авиационных правил «Порядок разработки, утверждения и содержание программ подготовки специалистов авиационного персонала» (ФАП-399) : Приказ Минтранса России от 02.10.2017 № 399.

9. ICAO. Doc 9941. Manual on the Approval of Training Organizations. - 3rd ed. - Montreal : ICAO, 2012.

10. Судин А.А. Генезис и эволюция корпоративного обучения в контексте развития системы непрерывного профессионального образования в Российской Федерации: институциональный анализ // Педагогика. Вопросы теории и практики. - 2026. - № 4. - С. [б/н].

11. ICAO. Doc 10011. Manual on Competency-Based Training and Assessment. - 1st ed. - Montreal : ICAO, 2020.

12. Материалы семинара-практикума ИКАО/МАК по обучению, основанному на компетентности (CBTA/EBT). - М. : МАК, 2023.

Corporate training: genesis, current state and development trends in aviation training centers

Khromov S.S.

Moscow University for the Humanities

The article examines corporate training as a form of continuous professional education within an organization and traces its genesis from the Soviet personnel training system to modern competency-based models. Particular attention is paid to aviation training centers (ATCs) whose activities are governed by the Air Code of the Russian Federation, Federal Aviation Regulations (FAR-289, FAR-399) and ICAO international standards (Doc 9941, Doc 10011). Five historical stages of the institutionalization of corporate training in Russia are analyzed: the centralized Soviet model, market disorganization in the 1990s, strategic rethinking in the 2000s, technological convergence from 2010 to 2020, and the sovereignization stage that began after 2022. Current trends are identified, including the transition to competency-based training and assessment (CBTA/EBT), digitalization of the training process using VR simulators, LMS platforms and data analytics, and the formation of a safety culture as a cross-cutting element in the training of aviation personnel. Proposals for improving the regulatory and methodological framework for corporate training in ATCs are formulated.

Keywords: corporate training; continuous professional education; aviation training center; competency-based approach; CBTA; digitalization; VR simulator; safety culture; ICAO.

References

1. Astratova G.V. (Ed.). *Quality of Life in the 21st Century: Current Problems and Prospects* : monograph. Yekaterinburg : Ural State Forest Engineering University (USFEU), 2014. ISBN 978-5-93190-327-9. EDN TERCVL.
2. Valyaeva D.V. Moral Potential of Personality as a Pedagogical Category. *Modern Pedagogical Education*, 2025, no. 1, pp. 124–130. (In Russian).
3. Kuptsova S.A. The Role of IT Tools in Forming Safety Culture among Students. *The World of Science, Culture, and Education*, 2024, no. 4(107), pp. 98–100. DOI 10.24412/1991-5497-2024-4107-98-100. EDN BAWSKG. (In Russian).
4. Ignatova E.I. Interdisciplinary Potential of Professional Education. *Pedagogical Scientific Journal*, 2026, vol. 9, no. 2, pp. 13–19. EDN VTXEIA. (In Russian).
5. Sereda E.V., Kolechkin I.S. Interdisciplinary Forms of Professional Training. *Modern Professional Education*, 2025, no. 6, pp. 37–40. (In Russian).
6. Air Code of the Russian Federation of 19.03.1997 No. 60-FZ (as amended in 2024). *Collection of Legislation of the Russian Federation*. (In Russian).
7. On the Approval of the Federal Aviation Regulations "Requirements for Educational Organizations and Organizations Providing Training to Specialists of the Appropriate Level in Accordance with the Lists of Aviation Personnel Specialists" (FAR-289) : Order of the Ministry of Transport of Russia of 29.09.2015 No. 289. (In Russian).
8. On the Approval of the Federal Aviation Regulations "Procedure for the Development, Approval and Content of Training Programs for Aviation Personnel Specialists" (FAR-399) : Order of the Ministry of Transport of Russia of 02.10.2017 No. 399. (In Russian).
9. ICAO. Doc 9941. *Manual on the Approval of Training Organizations*. 3rd ed. Montreal : ICAO, 2012.
10. Sudin A.A. Genesis and Evolution of Corporate Training in the Context of the Development of the Continuing Professional Education System in the Russian Federation: An Institutional Analysis. *Pedagogy. Issues of Theory and Practice*, 2026, no. 4, pp. [n/p]. (In Russian).
11. ICAO. Doc 10011. *Manual on Competency-Based Training and Assessment*. 1st ed. Montreal : ICAO, 2020.
12. Proceedings of the ICAO/IAC Workshop on Competency-Based Training and Assessment (CBTA/EBT). Moscow : Interstate Aviation Committee (IAC), 2023. (In Russian).

Теоретические подходы к развитию коммуникативной компетентности будущих дирижёров в образовательной практике КНР

Ху Сяолинь
аспирант, факультет музыкального искусства, Московский педагогический государственный университет

В статье рассматриваются теоретические подходы к развитию коммуникативной компетентности будущих дирижёров в образовательной практике КНР. Актуальность темы обусловлена тем, что дирижёрско-хоровая подготовка всё чаще требует не только владения техникой дирижирования и чтения партитуры, но и способности организовывать педагогическое взаимодействие с хоровым коллективом. Цель статьи состоит в обосновании подходов, позволяющих рассматривать коммуникативную компетентность как важное условие профессионального становления будущего дирижёра. На основе анализа научной литературы и сопоставления российской, китайской и зарубежной музыкально-педагогической мысли выделены комплексный, культурно-адаптивный, практико-ориентированный и поэтапно-наглядный подходы. Материалы статьи могут быть использованы при разработке учебных программ, методических рекомендаций и репетиционных заданий для будущих дирижёров.
Ключевые слова: музыкально-педагогическое образование, коммуникативная компетентность, дирижёрско-хоровая подготовка, будущие дирижёры, педагогическое взаимодействие, хоровой коллектив, репетиционная деятельность.

Введение

Развитие музыкально-педагогического образования в Китайской Народной Республике в последние десятилетия связано с усилением практической направленности подготовки будущих специалистов. Особенно заметно это проявляется в сфере дирижёрско-хорового обучения, где студенту уже недостаточно только владеть техникой дирижирования, читать партитуру и демонстрировать точность жеста. Будущий дирижёр включается в образовательную практику как организатор хорового коллектива, педагог, интерпретатор музыкального текста и участник сложного коммуникативного процесса. Именно поэтому вопрос развития коммуникативной компетентности приобретает не вспомогательное, а принципиальное значение.

Для китайской музыкально-педагогической системы данная проблема имеет особую остроту. Традиционная учебная культура КНР долгое время строилась на высокой дисциплине, уважении к преподавателю, точном выполнении заданий и ориентации на заданный образец. Данные качества сохраняют большую педагогическую ценность, однако в дирижёрско-хоровой подготовке они не всегда обеспечивают самостоятельность студента в живой репетиционной ситуации. Дирижёр должен не только следовать методическим указаниям педагога, но и быстро реагировать на состояние хора, объяснять художественную задачу, корректировать звучание, удерживать внимание исполнителей и выбирать такую форму общения, которая помогает коллективу двигаться к общему результату.

Не менее важны невербальные средства. Жест, взгляд, мимика, положение корпуса и характер движения руки формируют для хора понятную систему сигналов. Если дирижёрский жест не совпадает с речевым пояснением, коллектив теряет уверенность. Внешне репетиция продолжается, но участники начинают угадывать намерение руководителя. Особенно заметно это при работе с учебными и самодеятельными хорами, где уровень вокальной и слуховой подготовки часто неодинаков.

Для образовательной практики КНР данное обстоятельство имеет принципиальное значение. Будущие педагоги-музыканты чаще готовятся к работе не с профессиональными сценическими коллективами, а со школьными, студенческими и любительскими хорами. В таких условиях дирижёр должен адаптировать художественную задачу к реальным возможностям исполнителей. Один участник уверенно читает нотный текст, другой с трудом удерживает партию, третий нуждается в постоянной опоре на жест. Поэтому ошибка в коммуникации сразу снижает эффективность репетиции. Хор может выполнить указание формально, но не понять его музыкального смысла.

Проблема усиливается тем, что коммуникативная сторона дирижёрской деятельности часто воспринимается как естественное следствие общей профессиональной подготовки. Предполагается, что студент, освоивший партитуру и дирижёрскую схему, постепенно научится общаться с хором сам. Практика показывает обратное. Речевые формулировки, невербальный контакт и управление репетиционным процессом требуют целенаправленного развития. Без специальной педагогической работы студент может хорошо знать музыкальный материал, но испытывать затруднения при объяснении задачи коллективу, корректировке ошибок и поддержании рабочей динамики занятия.

Теоретическое осмысление развития коммуникативной компетентности будущих дирижёров позволяет выделить несколько подходов, наиболее значимых для образовательной практики КНР. Комплексный подход помогает рассматривать подготовку дирижёра как единство музыкальных, педагогических, психологических и коммуникативных компонентов. Культурно-адаптивный подход необходим потому, что методы работы с хоровым коллективом не могут механически переноситься из одной образовательной традиции в другую. Практико-ориентированный подход акцентирует внимание на репетицион-

ных заданиях, моделировании реальных ситуаций и включении студентов в активное взаимодействие с хором. Поэтапно-наглядный подход обеспечивает постепенное освоение средств коммуникации, начиная с отдельных жестовых, речевых и организационных действий и переходя к целостному управлению учебной репетицией.

Цель статьи заключается в теоретическом обосновании подходов к развитию коммуникативной компетентности будущих дирижёров в образовательной практике КНР.

Для достижения поставленной цели в статье решаются следующие задачи. Необходимо раскрыть значение коммуникативной компетентности в профессиональной дирижёрско-хоровой подготовке, определить специфику её развития в условиях музыкально-педагогического образования Китая, охарактеризовать основные теоретические подходы к её формированию и показать их значение для организации учебной репетиционной деятельности.

Объектом статьи выступает профессиональная дирижёрско-хоровая подготовка будущих дирижёров в системе музыкально-педагогического образования КНР.

Предметом статьи являются теоретические подходы к развитию коммуникативной компетентности будущих дирижёров в образовательной практике КНР.

Научная значимость заявленной проблематики связана с уточнением роли коммуникативной компетентности в структуре профессиональной подготовки будущего дирижёра. Практическая значимость состоит в возможности использования рассмотренных подходов при разработке методических материалов, учебных заданий и программ дирижёрско-хоровой подготовки, ориентированных на развитие осознанного взаимодействия студента с хоровым коллективом.

Материалы и методы исследований

Материалами для статьи послужили научные труды по теории музыкального образования, дирижёрско-хоровой подготовке, невербальному взаимодействию дирижёра с хоровым коллективом, коммуникативной компетентности педагога-музыканта и особенностям музыкально-педагогического образования в КНР. Основное внимание уделено работам, в которых дирижёр рассматривается не только как исполнитель, но и как организатор учебной репетиционной деятельности, передающий художественную задачу через речь, жест, мимику, взгляд, интонацию и управление вниманием хора.

Теоретическую базу статьи составили труды Э. Б. Абдуллина и Е. В. Николаевой, раскрывающие музыкальное образование как целостную педагогическую систему [1]. Невербальная сторона дирижёрского общения рассмотрена с опорой на работу Э. А. Скрипкиной, где мимика анализируется как средство профессиональной коммуникации дирижёра-хоровика [6]. Значимыми стали положения Н. А. Соболевой о подготовке музыканта-педагога в классе дирижирования [7], а также выводы И. Н. Хазеевой о роли дирижёрско-хоровой подготовки в развитии коммуникативных способностей будущего учителя музыки [8]. Специфика китайской образовательной практики учитывалась на основе публикаций Чжан Юйтин, И. Чжэнвэня, Шо Яна и З. М. Явгильдиной, посвящённых хоровому дирижированию, сопоставлению российских и китайских подходов и развитию коммуникативной компетентности педагога-музыканта в вузах Китая [10; 11; 12].

В статье применены теоретико-аналитический, сравнительно-сопоставительный и обобщающий методы. Теоретико-аналитический метод позволил выделить основные подходы к развитию коммуникативной компетентности будущих дирижёров. Сравнительно-сопоставительный метод использовался для соотнесения российской музыкально-педагогической традиции, китайской практики хорового образования и современных требований к профессиональной подготовке дирижёра. Метод обобщения позволил систематизировать ключевые компоненты коммуникативной компетентности будущего дирижёра, включая вербальный, невербальный, организационно-репетиционный и рефлексивный компоненты.

Выбранные методы соответствуют цели статьи, поскольку позволяют теоретически обосновать подходы к развитию коммуникативной компетентности будущих дирижёров в образовательной практике КНР и определить их значение для проектирования учебных программ, методических рекомендаций и репетиционных заданий.

Результаты и обсуждения

Проблема развития коммуникативной компетентности будущих дирижёров находится на пересечении нескольких научных направлений. С одной стороны, она связана с общей теорией музыкального образования, где подготовка педагога-музыканта рассматривается как целостный процесс формирования профессиональных, художественных, методических и личностных качеств. Такой подход представлен в трудах Э. Б. Абдуллина и Е. В. Николаевой, где музыкальное образование раскрывается не как сумма отдельных дисциплин, а как система профессионального становления будущего специалиста [1]. Близкую логику развивает Н. А. Соболева, рассматривая класс дирижирования как пространство подготовки музыканта-педагога, где исполнительская техника должна быть связана с педагогическим мышлением и умением работать с коллективом [7].

Отдельную группу составляют работы, посвящённые собственно дирижёрской подготовке, технике и методике обучения хоровому дирижированию. Н. У. Исламов и Г. Э. Халикулова раскрывают дирижирование через систему приёмов, методов и профессиональных действий, необходимых для управления музыкально-исполнительским процессом [4; 9]. И. Ф. Ким обращает внимание на специфические трудности обучения хоровому дирижированию, среди которых особенно важен переход от индивидуального освоения жеста к реальной работе с коллективным звучанием [5]. В условиях обновления образовательных форм значимым становится и опыт Ж. Н. Айтжановой, Б. К. Бодауовой и Ж. Т. Тыныбаевой, где преподавание дирижирования рассматривается в дистанционном формате, что дополнительно подчёркивает необходимость сохранения управляемого педагогического контакта между преподавателем и студентом [2].

Особое значение для темы статьи имеют источники, раскрывающие коммуникативную и невербальную природу дирижёрско-хоровой деятельности. Э. А. Скрипкина показывает, что «мимика рассматривается как одно из важнейших средств невербального общения» дирижёра с хором [6, с. 109]. И. Н. Хазеева прямо связывает дирижёрско-хоровую подготовку с развитием коммуникативных способностей будущего учителя музыки, что позволяет рассматривать коммуникацию не как второстепенный навык, а как условие профессиональной эффективности дирижёра [8]. В этом же проблемном поле находится работа Шо Яна и З. М. Явгильдиной, где развитие коммуникативной компетентности педагога-музыканта анализируется применительно к процессу дирижёрско-хоровой подготовки в вузах Китая [12]. Авторы подчёркивают, что «дирижерско-хоровая подготовка обладает потенциалом с точки зрения развития коммуникативных навыков» [12, с. 97].

Китайский и сравнительный контекст позволяет точнее определить, в каких условиях формируется коммуникативная компетентность будущего дирижёра. В публикациях, посвящённых музыкальному образованию и хоровому дирижированию в КНР, эта проблема рассматривается через связь национальной учебной традиции и межкультурного педагогического опыта. В. Иань обращается к развитию музыкального образования в Китае и России, выделяя значение обмена методическими подходами и их адаптации к разным образовательным условиям [3]. Чжан Юйтин анализирует инновационные подходы к обучению хоровому дирижированию и рассматривает сотрудничество Китая и России как один из ресурсов обновления дирижёрско-хоровой подготовки [10]. И. Чжэнвэнь сопоставляет преподавание хоровых дисциплин в российских и китайских вузах, что даёт возможность увидеть различия в организации учебного процесса, роли преподавателя и характере практической подготовки [11]. При этом автор подчёркивает, что «курсы хорового пения и дирижера являются обязательными базовыми предметами музыкального образования» [11, с. 172]. Данное положение важно для настоящего исследования, поскольку коммуникативная компетентность будущего дирижёра в КНР формируется не в отвлечённой профессиональной среде, а внутри конкретной образовательной модели. Для неё характерны дисциплина, коллективная собранность, уважение к педагогу, ориентация на образец и постепенное расширение самостоятельности обучающегося.

Первый результат теоретического анализа связан с обоснованием комплексного подхода. Его значение состоит в том, что коммуникативная компетентность будущего дирижёра не может быть объяснена

только через речевые навыки, мануальную технику или знание партитуры. В реальной репетиции эти элементы работают совместно. Студент должен слышать музыкальную проблему, понимать её причину, выбирать способ воздействия на хор и проверять, изменилось ли звучание после его указания. Поэтому коммуникативная компетентность складывается на пересечении музыкального знания, педагогического мышления, исполнительской техники и психологической готовности к взаимодействию.

В учебной практике это проявляется достаточно конкретно. Будущий дирижёр сталкивается не с абстрактным хором, а с группой исполнителей, которые по-разному читают нотный текст, неодинаково реагируют на жест и не всегда понимают художественную задачу с первого объяснения. В такой ситуации мало показать правильную схему размера. Необходимо объяснить, почему фраза должна развиваться именно так, где хор теряет дыхание, какая партия нарушает ансамбль, почему вступление звучит неуверенно. Затем нужно найти форму исправления.

Второй результат связан с выделением культурно-адаптивного подхода. Для образовательной практики КНР этот подход имеет особую значимость, поскольку китайская учебная культура традиционно опирается на дисциплину, уважение к преподавателю, коллективную согласованность и работу по образцу. Эти качества нельзя рассматривать только как ограничение. В хоровой подготовке они создают важную организационную основу. Коллектив быстрее принимает общую задачу, устойчивее сохраняет порядок на репетиции, легче включается в повторение музыкального материала и внимательнее относится к указаниям руководителя.

Однако дирижёрская профессия требует от студента не только исполнительской дисциплины. Ему необходимо проявлять инициативу, самостоятельно выбирать способ общения с коллективом, реагировать на неожиданную ошибку, менять объяснение, если хор не понял задачу. Именно здесь возникает существенное противоречие. С одной стороны, студент привык внимательно следовать педагогическому образцу. С другой стороны, в позиции дирижёра он сам должен становиться источником профессионального решения. Это особенно заметно в учебной репетиции, когда преподаватель уже не подсказывает каждое действие, а студент должен сам определить, почему альты не вступили вовремя, почему сопрано завышают интонацию или почему общий характер произведения остаётся внешним.

Культурно-адаптивный подход не предполагает отказа от национальных образовательных традиций. Более продуктивным является их методическое переосмысление. Уважение к преподавателю может стать основой ответственного отношения к репетиционной работе. Коллективная согласованность может поддерживать ансамблевый слух и дисциплину. Ориентация на образец может быть полезна на начальном этапе освоения жеста и репетиционного поведения. Но далее студенту необходимо выходить за пределы пассивного воспроизведения. Для этого в учебный процесс целесообразно включать задания, в которых будущий дирижёр самостоятельно формулирует репетиционную задачу, предлагает способ исправления ошибки, объясняет хору смысл своего жеста и оценивает результат собственного взаимодействия с коллективом.

Третий результат состоит в обосновании практико-ориентированного подхода. Коммуникативная компетентность не формируется только через лекционное объяснение, чтение методической литературы или наблюдение за работой опытного педагога. Эти формы важны, но они не заменяют собственное действие. Для будущего дирижёра главным пространством формирования становится учебная репетиция. В ней соединяются музыкальный материал, реакция хора, временные ограничения, организационные задачи и необходимость быстро принимать решения.

Именно в репетиционной ситуации становится видно, насколько студент умеет говорить кратко, точно и по существу. Одно дело объяснить на семинаре, что жест должен быть выразительным. Другое дело показать хору вступление так, чтобы исполнители одновременно взяли дыхание и начали звук без задержки. Одно дело знать, что замечание должно быть адресным. Другое дело в ходе репетиции понять, какая партия нарушает строй, и сформулировать исправление так, чтобы не остановить общий рабочий темп. Поэтому практическая проверка коммуникативных действий имеет не вспомогательное, а центральное значение.

Практико-ориентированный подход раскрывается через такие задания, где студент действует почти в условиях настоящей репетиции. Это не отдельная проверка жеста у зеркала и не устный пересказ методики. Более полезны короткие рабочие эпизоды с хором. Например, студент проводит фрагмент распевания, объясняет сложное вступление тенорам, добивается более точного интонирования в одной партии, останавливает исполнение после ошибки и организует повтор. В этих ситуациях сразу видно, насколько его указание понятно для коллектива.

Особое значение имеет обратная связь. Без неё студент часто оценивает собственную коммуникацию слишком формально. Ему может казаться, что объяснение было точным, поскольку он сам хорошо понимает музыкальную задачу. Однако хор реагирует медленно, вступает неуверенно или повторяет ту же ошибку. Такая ситуация показывает разрыв между намерением дирижёра и восприятием исполнителей. Жест также нуждается в проверке. Движение руки может быть выразительным для самого студента, но для хора оно остаётся неопределённым. Поэтому анализ реакции коллектива следует включать в каждое репетиционное задание. Тогда неудачный эпизод становится не случайной ошибкой, а материалом для профессионального роста.

Следующий результат связан с поэтапно-наглядным подходом. Его значение определяется сложностью самой коммуникативной компетентности. Будущий дирижёр не осваивает её одномоментно. Сначала он учится различать средства воздействия на хор, затем применяет их в простых ситуациях, после этого соединяет несколько действий в репетиционном фрагменте. Без такой последовательности подготовка распадается на отдельные навыки. Студент может уверенно показывать размер, разбирать партитуру и говорить о музыкальном образе, но не связывать эти действия в работе с живым коллективом.

Начальный этап должен быть максимально наглядным. Студенту необходимо увидеть, какую функцию выполняет каждое средство общения. Слово помогает уточнить задачу, назвать ошибку, направить внимание партии. Жест организует вступление, движение фразы, характер атаки звука, снятие и динамическое развитие. Взгляд удерживает контакт с конкретной группой исполнителей. Мимика и пластика корпуса передают характер звучания без дополнительного объяснения. Для учебного хора это особенно важно, поскольку участники не всегда быстро переводят словесное указание в исполнительское действие.

После этого требуется отработка отдельных коммуникативных действий. К ним относятся точный ауфтакт, краткое замечание, обращение к отдельной партии, невербальный сигнал начала звучания, показ снятия, изменение характера жеста при повторном исполнении. Затем эти действия нужно объединять в небольшой репетиционный фрагмент. На следующем уровне студент уже управляет учебной репетицией самостоятельно. Он не просто показывает отдельные приёмы, а удерживает общий ход занятия, слышит результат и выбирает дальнейший способ работы. Такая поэтапность делает формирование коммуникативной компетентности более понятным для преподавателя и более проверяемым для самого студента.

Полученные положения позволяют уточнить структуру коммуникативной компетентности будущего дирижёра. В её составе следует выделить четыре взаимосвязанных компонента. Вербальный компонент связан с постановкой репетиционной задачи, объяснением художественного смысла произведения, корректностью замечаний и умением не перегружать хор лишними словами. Невербальный компонент включает жест, мимику, взгляд, пластику движения и способность передать характер звучания без подробного речевого пояснения. Организационно-репетиционный компонент проявляется в планировании занятия, распределении времени, поддержании внимания хора и выборе порядка работы над музыкальным материалом. Рефлексивный компонент помогает студенту оценивать собственные действия не по внутреннему ощущению, а по реальной реакции коллектива.

Наиболее важной является связь этих компонентов. Сильная речевая подготовка не исправляет слабый и неясный жест. Хорошая мануальная техника не заменяет точного объяснения задачи. Продуманный план репетиции теряет ценность, если студент не замечает, что хор пе-

рестал понимать его указания. Поэтому коммуникативную компетентность будущего дирижёра следует развивать как целостное профессиональное качество. Для образовательной практики КНР это означает более тесную связь между классом дирижирования, хоровой практикой, педагогическими дисциплинами и анализом учебных занятий.

Практическое значение выделенных подходов состоит в том, что они могут стать рабочей основой дирижёрско-хоровой подготовки. Комплексный подход соединяет анализ партитуры, жест, речевое объяснение и организацию репетиции. Культурно-адаптивный подход помогает учитывать китайскую образовательную среду, где значимы дисциплина, уважение к преподавателю и коллективная согласованность. Практико-ориентированный подход переносит центр подготовки в учебную репетицию. Поэтапно-наглядный подход выстраивает движение от отдельных средств общения к устойчивому профессиональному взаимодействию с хором.

Развитие коммуникативной компетентности будущих дирижёров в образовательной практике КНР следует рассматривать как специально организованный педагогический процесс. Его содержание должно включать работу над речевой точностью, выразительностью жеста, организацией репетиции и анализом собственных действий. Такой вариант подготовки повышает её профессиональную результативность, поскольку будущий дирижёр учится не просто показывать музыкальный материал, а выстраивать понятное, точное и педагогически продуктивное взаимодействие с хором.

Выводы

Развитие коммуникативной компетентности будущих дирижёров в образовательной практике КНР следует рассматривать как одно из ключевых условий профессиональной подготовки. Дирижёрско-хоровая деятельность требует от студента не простого владения партитурой и схемой жеста, а умения организовать понятный контакт с коллективом. В репетиции это проявляется в конкретных действиях. Дирижёр должен удерживать внимание исполнителей, ясно объяснять художественную задачу, точно показывать вступление, регулировать темп работы и поддерживать собранную творческую атмосферу.

Проведённый теоретический анализ позволил выделить четыре подхода, значимые для раскрытия данной проблемы. Комплексный подход показывает, что подготовка дирижёра должна объединять музыкальные, педагогические, психологические и коммуникативные задачи. Культурно-адаптивный подход помогает учитывать особенности образовательной среды КНР, где большое значение имеют дисциплина, согласованность действий и уважение к преподавателю. Практико-ориентированный подход подчёркивает роль учебной репетиции как основного пространства формирования коммуникативных действий. Поэтапно-наглядный подход обеспечивает последовательное движение от отдельных речевых и невербальных средств к самостоятельному управлению хоровым коллективом.

Коммуникативная компетентность будущего дирижёра может быть раскрыта через вербальный, невербальный, организационно-репетиционный и рефлексивный компоненты. Вербальный компонент связан с точностью речевых указаний, краткостью замечаний и объяснением музыкального материала. Невербальный компонент проявляется через жест, мимику, взгляд, пластику корпуса и характер дирижёрского движения. Организационно-репетиционный компонент отражает умение планировать занятие, распределять внимание хора, выбирать порядок работы над фрагментами и сохранять рабочий темп. Рефлексивный компонент позволяет студенту оценивать собственные действия и сопоставлять их с реальной реакцией коллектива.

Для образовательной практики КНР принципиально важно, чтобы развитие коммуникативной компетентности не превращалось в формальное добавление отдельных упражнений к курсу дирижирования. Более продуктивной является такая организация подготовки, при которой речевые, жестовые и организационные действия включаются в реальные репетиционные задания, сопровождаются обратной связью и постепенно усложняются. В этом случае студент осваивает дирижирование как форму педагогического взаимодействия с хором, а не только как набор исполнительских приёмов.

Литература

1. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования: учебник / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Прометей, 2020. — 503 с.
2. Айтжанова, Ж. Н. Преподавание дирижирования в дистанционном формате / Ж. Н. Айтжанова, Б. К. Бодауова, Ж. Т. Тыныбаева // Восточно-европейский научный журнал. — 2022. — № 2 (78). — С. 27–29.
3. Ииань, В. Развитие музыкального образования в Китае и России / В. Ииань // Управление образованием: теория и практика. — 2021. — № 2 (42). — С. 75–81.
4. Исламов, Н. У. Технология дирижирования, приёмы и методы / Н. У. Исламов // Science and Education. — 2024. — Т. 5, № 2. — С. 403–410.
5. Ким, И. Ф. Специфические проблемы обучения хоровому дирижированию / И. Ф. Ким // Новая наука в новом мире: сборник статей. — 2023. — С. 8–12.
6. Скрипкина, Э. А. Мимика как средство невербального общения дирижёра-хоровика и пути её развития в классе дирижирования / Э. А. Скрипкина // Музыкальное искусство и образование. — 2016. — № 1 (13). — С. 109–121.
7. Соболева, Н. А. Современные подходы к подготовке музыканта-педагога (на примере класса дирижирования) / Н. А. Соболева // Подготовка музыканта-педагога: исторический опыт, проблемы, перспективы. — 2019. — С. 201–213.
8. Хазеева, И. Н. Роль дирижёрско-хоровой подготовки в развитии коммуникативных способностей будущего учителя музыки / И. Н. Хазеева // Общество: социология, психология, педагогика. — 2021. — № 5. — С. 178–182.
9. Халикулова, Г. Э. Основы современного дирижирования / Г. Э. Халикулова // Science and Education. — 2023. — Т. 4, № 3. — С. 525–531.

Чжан, Юйтин. Инновационные подходы к обучению хоровому дирижированию: перспективы сотрудничества между Китаем и Россией / Юйтин Чжан // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. — 2024. — № 4 (93).

10. Чжэнвэнь, И. Сравнительное исследование системы преподавания хоровых программ в вузах России и Китая / И. Чжэнвэнь // Педагогическое образование в России. — 2024. — № 2. — С. 172–176.
11. Шо, Ян. Особенности развития коммуникативной компетентности педагога-музыканта в процессе дирижёрско-хоровой подготовки в вузах Китая / Ян Шо, З. М. Явгильдина // Человеческий капитал. — 2025. — № 7 (199). — С. 97–106.

Theoretical approaches to the development of communicative competence of future conductors in the educational practice of the people's republic of China

Hu Xiaolin

Third Year, Faculty of Musical Arts

The article examines theoretical approaches to the development of communicative competence of future conductors in the educational practice of the PRC. The relevance of the topic is determined by the fact that conducting and choral training increasingly requires not only mastery of conducting technique and score reading, but also the ability to organize pedagogical interaction with a choral collective. The purpose of the article is to substantiate approaches that make it possible to consider communicative competence as an important condition for the professional development of a future conductor. Based on the analysis of scientific literature and the comparison of Russian, Chinese and foreign music-pedagogical thought, the complex, cultural-adaptive, practice-oriented and step-by-step visual approaches are identified. The materials of the article can be used in the development of curricula, methodological recommendations and rehearsal assignments for future conductors.

Keywords: music-pedagogical education, communicative competence, conducting and choral training, future conductors, pedagogical interaction, choral collective, rehearsal activity.

References

1. Abdullin, E. B. Theory of Music Education: Textbook / E. B. Abdullin, E. V. Nikolaeva. 3rd ed., revised and supplemented. Moscow: Prometey, 2020. 503 p.
2. Aitzhanova, Zh. N. Teaching Conducting in a Distance-Learning Format / Zh. N. Aitzhanova, B. K. Bodauova, Zh. T. Tynybaeva // Eastern European Scientific Journal. 2022. No. 2 (78). Pp. 27–29.
3. Iian, V. Development of Music Education in China and Russia / V. Iian // Education Management: Theory and Practice. 2021. No. 2 (42). Pp. 75–81.
4. Islamov, N. U. Conducting Techniques, Methods, and Approaches / N. U. Islamov // Science and Education. 2024. Vol. 5. No. 2. Pp. 403–410.
5. Kim, I. F. Specific Problems of Teaching Choral Conducting / I. F. Kim // New Science in a New World: Collection of Articles. 2023. Pp. 8–12.
6. Skripkina, E. A. Facial Expressions as a Means of Nonverbal Communication for a Choral Conductor and Methods of Their Development in the Conducting Class / E. A. Skripkina // Musical Art and Education. 2016. No. 1 (13). Pp. 109–121.

Сравнительный анализ готовности будущих учителей начального образования к интеграции искусственного интеллекта в образовательном процессе

Худайкулова Фазилат Бориевна
старший преподаватель кафедры теории и практики дошкольного и начального образования, Чирчикский государственный педагогический университет, fazilatxudaykulova@gmail.com

В статье рассмотрены проблемы, возникающие в процессе использования будущими учителями начального образования инструментов искусственного интеллекта (ИИ). В качестве одного из путей их преодоления обосновывается интеграция инструментов ИИ в содержание профессиональной подготовки будущих педагогов. Представлены результаты сравнительного исследования, проведённого на базе Чирчикского государственного педагогического университета и Шахрисабзского государственного педагогического института.
Ключевые слова: будущий учитель начального образования, искусственный интеллект, педагогическая интеграция, профессиональная подготовка, цифровая компетенция, дидактический подход.

В настоящее время использование инструментов искусственного интеллекта стремительно расширяется во всех сферах общественной жизни, включая систему образования. Однако само по себе это расширение не приводит к положительному результату. Напротив, оно порождает заметный разрыв между содержанием подготовки будущих учителей начального образования и их реальной профессиональной практикой [1-3]. Иными словами, студенты обладают определённым представлением о возможностях ИИ, однако их способность в полной мере использовать дидактический потенциал этих технологий в профессиональной деятельности пока не сформирована в достаточной степени [4-5]. В связи с этим возникает своеобразная проблема: с одной стороны, использование инструментов ИИ стало для студентов широко распространённой практической привычкой, с другой – надёжных эмпирических данных о том, насколько эта практика полезна для профессиональной деятельности, накоплено пока недостаточно [6]. Иными словами, при опоре на предположение о том, что «практически все студенты используют ИИ», ответить на вопрос «с какой целью они его используют» оказывается затруднительно.

Аналогичные тенденции подтверждаются и зарубежными исследованиями: студенты чаще используют инструменты ИИ для выполнения учебных заданий и сбора информации, тогда как полноценное и целенаправленное применение возможностей ИИ в собственно педагогической деятельности встречается значительно реже [7]. Следовательно, первоначальный опыт работы с инструментами ИИ ученик начальной школы, как правило, должен получать под руководством учителя. Ведь эффективность инструментов ИИ в образовании определяется не столько широтой их технических возможностей, сколько профессиональными педагогическими решениями самого учителя.

Целью настоящего исследования является определение уровня готовности будущих учителей начального образования к использованию ИИ в педагогической деятельности. Достижение данной цели предполагает анализ полученных результатов на примере Чирчикского государственного педагогического университета и Шахрисабзского государственного педагогического института.

Гуань и др. [8] провели исследование среди будущих учителей в Гонконге (Китай). Было установлено, что участники исследования используют ИИ не как партнёра, а как обычный вспомогательный инструмент. Аналогичное исследование было проведено и в Северном Бали (Индонезия), по результатам которого сделан вывод о том, что готовность учителей к использованию ИИ существенно различается в зависимости от региона. Согласно полученным данным, учителя городских школ оказались более готовы к использованию инструментов ИИ по сравнению с учителями сельских школ [9]. Основная причина этого заключается в более широком доступе городских педагогов к курсам повышения квалификации и современным технологиям. Как видно, проведённые исследования свидетельствуют о том, что уровень целенаправленного и осознанного использования всех возможностей ИИ остаётся невысоким. Подобные результаты предъявляют новые требования к развитию у будущих педагогов навыков применения ИИ в процессе профессиональной подготовки.

В исследовании Аянвале и др. [10] представлены данные о факторах, формирующих готовность будущих учителей к использованию ИИ. Авторы разработали семифакторную шкалу для измерения уровня готовности к применению ИИ. Подобные исследования способствуют формированию целенаправленного уровня подготовки в развитии грамотности в области искусственного интеллекта.

В ходе исследования наряду с возможностями внедрения ИИ в систему образования были изучены и работы, посвящённые его рискам. В частности, Герлих [11] отмечает наличие негативной взаимосвязи между частым использованием ИИ и уровнем развития критического мышления. Штадлер и др. [12], разделив студентов вузов на две группы – одна из которых использовала ChatGPT, а другая поисковую

систему Google, - предложили им подготовить выводы по научной проблеме. Результаты показали, что у студентов, использовавших ChatGPT, уровень критического мышления оказался ниже. Очевидно, что интеграция ИИ в систему образования требует высокого уровня ИИ-грамотности. ИИ способен совершенствовать оценивание и индивидуальный подход в обучении, однако точность или недостоверность предоставляемой им информации порождает ряд проблем [6].

По данным исследователя Изтлеуовой [13], более половины будущих учителей начальных классов, а именно 55%, владеют цифровыми технологиями на среднем уровне. Однако при переходе к применению полиязычных методов на уроке этот показатель резко снижается и составляет лишь 16%. По заключению исследователя, данная ситуация свидетельствует о наличии у студентов технических навыков при одновременном разрыве в их применении в реальном педагогическом процессе. Иными словами, будущие учителя начального образования, умея пользоваться простыми программами, пока не в полной мере обладают компетенцией адаптации этих знаний к языково и культурно разнородному классу.

В Узбекистане процесс внедрения ИИ в образование также стремительно набирает обороты: в 2023 году для более чем десяти тысяч школьных учителей были организованы тренинги по использованию инструментов ИИ, что определено в качестве приоритетного направления в рамках концепции «Школа Нового Узбекистана» [14]. Таким образом, анализ как международного, так и национального опыта позволяет прийти к единому выводу: само по себе использование инструментов ИИ не гарантирует их корректного применения в педагогической деятельности. Данное умение формируется исключительно посредством профессиональной подготовки.

Исходя из проведённого анализа, целью настоящего исследования является определение уровня готовности будущих учителей начального образования к использованию ИИ в педагогической деятельности. Достижение данной цели предполагает анализ полученных результатов на примере Чирчикского государственного педагогического университета (ЧГПУ) и Шахрисабзского государственного педагогического института (ШГПИ).

С целью выявления данного процесса в первом семестре 2024–2025 учебного года было проведено настоящее исследование. В анкетировании приняли участие студенты 2 курса Чирчикского государственного педагогического университета и Шахрисабзского государственного педагогического института. Всего в исследовании участвовали 413 будущих учителей начального образования: 204 человека – из Чирчикского государственного педагогического университета и 209 человек – из Шахрисабзского государственного педагогического института. Отбор участников осуществлялся на основе имеющихся учебных групп.

Для сбора данных применялся сравнительный метод исследования на основе анкеты закрытого типа. Анкета включала в себя 10 вопросов, к каждому из которых предлагалось по 5 вариантов ответа. Вопросы охватывали опыт использования инструментов ИИ будущими учителями начального образования, уровень их знаний, а также проблемы, возникающие в данном процессе. Результаты по двум вопросам, наиболее полно раскрывающим суть исследования, представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Готовность будущих учителей к использованию технологий искусственного интеллекта

№	Вопросы	Варианты ответа	Студенты ЧГПУ		Студенты ШГПИ	
			Кол-во студентов	%	Кол-во студентов	%
1	Достаточно ли вы готовы к использованию технологий искусственного интеллекта в своей будущей педагогической деятельности?	Готов(а) - самостоятельно могу использовать инструменты ИИ для разработки конспектов уроков индивидуализированных заданий.	52	25,5	58	27,75
		Частично готов(а) - знаком(а) с общими возможностями, однако опыта системного и методического применения в педагогической деятельности недостаточно.	81	39,71	77	36,84
		Отношусь к использованию с осторожностью – обеспокоен(а) возможным негативным влиянием на качество образования и самостоятельность мышления учащихся.	48	23,5	51	24,4
		Не имею достаточного представления - не обладаю чёткими знаниями о возможностях и ограничениях, не считаю себя готовым(ой).	17	8,3	12	5,7
		Проявляю интерес к изучению - на данный момент знаний и навыков недостаточно.	6	2,94	11	5,3
2	Представления о проблемах, связанных с применением инструментов искусственного интеллекта	Хорошо понимаю связанные с этим риски.	80	39,2	84	40,2
		Знаю о технических ограничениях.	79	38,7	71	33,9
		Обеспокоен(а) влиянием на отношения между учителем и учеником.	28	13,7	25	12
		Не имею достаточного представления.	10	4,9	15	7,2
		Проявляю интерес к изучению.	7	3,4	14	6,7

По первому вопросу Таблицы 1 студенты обоих вузов оценили себя как «частично готовых». Они признали, что знакомы с возможностями ИИ, однако не обладают достаточным опытом его применения в педагогической деятельности. Вариант ответа «полностью готов(а)» выбрали 25,5% и 27,75% респондентов соответственно. Несмотря на невысокий процент, показатели обоих вузов практически совпадают. Обращает на себя внимание тот факт, что вариант «отношусь с осторожностью» выбрала четверть всех опрошенных студентов. Это свидетельствует о том, что наряду с интересом к инструментам ИИ будущие педагоги демонстрируют и определённую настороженность в отношении их применения. Полученные результаты показывают, что окончательное решение об использовании инструментов ИИ в педагогической деятельности остаётся за учителем.

Результаты всех 10 вопросов анкеты в обоих высших учебных заведениях практически не различались. В частности, к их числу относятся и такие вопросы, как «Что является для вас наибольшим препятствием при использовании инструментов ИИ?» и «Как вы оцениваете уровень своей подготовки к использованию технологий ИИ в вузе?». Ответы, полученные в ходе анкетирования, показали, что различие в уровне готовности к интеграции ИИ в образовательный процесс связано не с качеством образования в конкретном вузе, а с общим состоянием системы подготовки будущих педагогов в целом. В частности, в

Шахрисабзском государственном педагогическом институте доля респондентов, выбравших варианты «полностью готов(а)» и «проявляю интерес к изучению», оказалась несколько выше. Это свидетельствует о более высоком интересе к новым технологиям у студентов региональных вузов.

С целью наблюдения и оценки практического проявления результатов, полученных посредством анкетирования, участникам исследования из Чирчикского государственного педагогического университета был предложен ряд практических заданий. Студентам необходимо было с помощью инструментов ИИ подготовить учебные видеоматериалы, дидактические наглядные пособия, ребусы, отражающие межпредметные связи, а также учебные игры, применимые на различных этапах урока. Задания выполнило подавляющее большинство участников, однако полностью и качественно использовать возможности ИИ смогла лишь четверть от общего числа респондентов. Ниже представлены три отобранных проекта, выполненных участниками, в качестве примеров, демонстрирующих практические навыки на основе ИИ-грамотности.

Так, студентка группы 23/7 направления «Начальное образование» 2 курса Рейимова Назокат подготовила по предмету «Читательская грамотность» для 3 класса на материале произведения Махмуда Муродова «Бабочка» видеоматериал с оживлённым представлением текста с помощью средств ИИ. Персонажи произведения были представлены в виде анимации, а текст озвучен голосом самой студентки. Студентка апробировала данный учебный видеоматериал в школьной практике. Согласно наблюдениям, во время демонстрации видео внимание всех учащихся было сосредоточено на экране, они внимательно слушали, а после просмотра давали значительно более полные и развёрнутые ответы на вопросы о сюжете произведения и характере персонажей по сравнению с предыдущими уроками. Студентка так поделилась своим опытом: «Подготовить видеоролик по теме за короткое время оказалось для меня очень удобным. Представление материала в виде оживлённого видео, в отличие от простого объяснения текста, помогает учащемуся быстрее и лучше усвоить тему. Даже подготовка вопросов в яркой и занимательной форме заняла гораздо меньше времени, чем изготовление обычных раздаточных материалов. Этот опыт показал мне, что инструменты ИИ являются для учителя ближайшим помощником».

Студентка группы 23|5 2 курса Ахматова Иззатой по предмету «Естествознание» для 3 класса на тему «Теплоэлектростанция» подготовила с помощью ИИ проектное задание и дополняющее его лабораторное занятие. Данные материалы были апробированы в школьной практике совместно с руководителем практики. По наблюдению студентки, тема была объяснена учащимся посредством визуального восприятия. Подготовленные на основе ИИ проектное задание и лабораторное занятие помогли учащимся более точно осмыслить тему. Лабораторное занятие и проектное задание способствовали развитию у учащихся навыков самостоятельного поиска. Студентка, отметив множество положительных сторон данного опыта, поделилась следующим мнением: «Подготовленное с помощью ИИ проектное задание помогло донести тему до учащихся в доступной форме, без сложных объяснений. Благодаря лабораторным заданиям учащиеся увидели, как применять теоретические знания на практике, что повысило их интерес к предмету».

Студентка группы 23|2 2 курса Тинибекова Камола по предмету «Математика» для 2 класса подготовила на тему «Танграм» учебную игру и соответствующий конспект урока. С помощью ИИ были составлены задания-танграмы из различных геометрических фигур с постепенным усложнением – от простого к сложному. Это позволило каждому учащемуся выбрать задание, соответствующее его уровню. Благодаря данной разработке учащиеся получили возможность изучать геометрические фигуры в игровой форме, проявляя активность. Студентка так поделилась своим опытом: «В ходе игры дети спорили друг с другом, искали разные способы расположения фигур. Для меня стало ценным опытом наблюдать за тем, как они, не боясь ошибиться, снова и снова пробовали разные варианты».

В процессе анализа выполненных студентами работ было установлено, что студенты, выполнившие данные задания творчески и самостоятельно, совпали именно с теми, кто в анкете отметил вариант «готов к использованию инструментов ИИ». Они продемонстрировали не простое копирование полученных с помощью ИИ идей, а способность перерабатывать их с учётом условий класса и возрастных особенностей учащихся. Это подтверждает наличие связи между теоретической подготовкой и практическим навыком.

Полученные результаты согласуются с результатами зарубежных исследований. В частности, в исследовании, проведённом Гуань и др. [8] в Гонконге, также отмечалось, что будущие педагоги используют ИИ исключительно как вспомогательный инструмент. Преобладание в наших данных ответа «частично готов(а)» также соответствует результатам, наблюдаемым в международных исследованиях. Кроме того, Аянвале и соавторы обосновывают, что готовность к использованию ИИ формируется не стихийно, а посредством целенаправленной подготовки – то есть через включение соответствующего содержания в учебную программу.

Аналогичные результаты были получены и в исследовании Доронгона и Сармьенто [15]. Авторы анализировали готовность будущих учителей к использованию ИИ не через уровень знаний, а через способ освоения инструментов ИИ и умение применять их на практике. В нашем исследовании также преобладал ответ «частично готов(а)», что свидетельствует о том, что знание инструментов ИИ и их применение в учебном процессе – не одно и то же.

Иддрису и др. [16] акцентируют внимание не на знаниях об ИИ, а на возможности их практического применения. Именно это различие было выявлено и в результатах нашего исследования. Хотя участники отметили факт использования ИИ, данный опыт не проявляется в решении дидактических задач урока. В результате установлено, что работа с ИИ и его интеграция в педагогическую деятельность отражают разные уровни готовности.

Сопоставление данных отечественных исследователей с результатами нашей работы позволило выявить ещё одну проблему. Рахмонкулова [14] отмечает, что основная проблема среди действующих учителей связана с повышением квалификации. Наши же результаты показывают, что данная проблема возникает ещё раньше – уже на этапе подготовки будущих педагогов, до начала их профессиональной деятельности. Несмотря на наличие опыта использования инструментов ИИ, умение применять их в педагогической деятельности сформировано недостаточно. В связи с этим внимание следует уделять не столько повышению квалификации, сколько содержанию профессиональной подготовки в вузе.

Аналогичный вывод отмечается и в исследованиях, проведённых в Гонконге, на Филиппинах, в США и Индонезии: понимание ИИ и готовность к его использованию в педагогических целях представляют собой два отдельных навыка, не связанных автоматически друг с другом и требующих самостоятельного формирования. Данная закономерность повторяется в различных странах и образовательных системах, что свидетельствует об общем, а не локальном характере проблемы подготовки учителей, отвечающих требованиям цифровой эпохи. Настоящее исследование подтверждает именно эту закономерность эмпирическими данными на примере двух вузов в системе педагогического образования Узбекистана, тем самым восполняя существующий пробел. Отбор участников из уже сформированных учебных групп в определённой мере ограничивает возможность распространения результатов на республиканский масштаб в целом. В связи с этим в последующих исследованиях рекомендуется привлекать участников на основе случайной выборки, а также использовать дизайн исследования, включающий контрольную группу, – это позволит более достоверно оценить реальное влияние курса, интегрированного с ИИ, на уровень подготовки студентов.

Исходя из данных исследования и на основе международного опыта, в целях подготовки будущих учителей начального образования к использованию инструментов ИИ предлагаем следующее: а) усилить практическую подготовку, ориентированную на использование инструментов ИИ в проектировании урока, индивидуализации обучения и оценивании; б) развивать навыки критического анализа ответов инструментов ИИ и педагогической фильтрации ошибочной и недостоверной информации; в) разработать практические правила, определяющие, в каких задачах и при каких условиях следует использовать инструменты ИИ в педагогической деятельности; д) с учётом того, что в обоих вузах наблюдаются практически одинаковые результаты, со-

здать не разрозненно, а совместными усилиями Чирчикского государственного педагогического университета и Шахрисабзского государственного педагогического института единую базу методических ресурсов и систему обмена педагогическим опытом.

Результаты проведённого опроса показывают, что лишь четверть будущих учителей начального образования (25,5% в ЧГПУ и 27,75% в ШГПИ) заявили о способности самостоятельно использовать ИИ в педагогических целях. Остальные же, будучи знакомы с новыми технологиями, оказались не в состоянии связать их с конкретными задачами урока. Совпадение полученных результатов в обоих вузах свидетельствует о том, что данная проблема связана не с отдельным учебным заведением, а с общим состоянием системы подготовки кадров. Поскольку исследование проводилось на основе удобной выборки, при обобщении результатов необходима осторожность. В последующих исследованиях рекомендуется использовать случайную и более широкую выборку.

Литература

1. Karataş F., Yüce E. AI and the Future of Teaching: Preservice Teachers' Reflections on the Use of Artificial Intelligence in Open and Distributed Learning // International Review of Research in Open and Distributed Learning. – 2024. – Vol. 25, No. 3. – P. 305–325
2. Kohnke L., Zou D., Ou A.W., Gu M.M. Preparing future educators for AI-enhanced classrooms: Insights into AI literacy and integration // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2025. – Vol. 8. – Art. 100398. – URL: https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100398
3. Nikolopoulou K. Child-centered integration of generative AI in early learning: balancing promises and challenges // AI, Brain and Child. – 2025. – Vol. 1. – Art. 21. – DOI: 10.1007/s44436-025-00023-1.
4. Dayagbil F.T., Boholano H.B., Sumalinog G.G. Are they in or out? Exploring pre-service teachers' knowledge, perceptions, and experiences regarding artificial intelligence (AI) in teaching and learning // Frontiers in Education. – 2025. – Vol. 10. – Art. 1665205. – DOI: 10.3389/feduc.2025.1665205.
5. Lucas M., Bem-Haja P., Zhang Y., Llorente-Cejudo C., Palacios-Rodríguez A. A comparative analysis of pre-service teachers' readiness for AI integration // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2025. – Vol. 8. – Art. 100396. – DOI: 10.1016/j.caeai.2025.100396.
6. Chiu T.K., Xia Q., Zhou X., Chai C.S., Cheng M. Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2023. – Vol. 4. – Art. 100118. – DOI: 10.1016/j.caeai.2023.100118.
7. Kuzu S. Artificial intelligence in pre-service teacher education: Bibliometrics analysis // Pedagogical Research. – 2025. – Vol. 10, № 4. – Art. em0249. – DOI: 10.29333/pr/17402.
8. Guan L., Zhang Y., Gu M.M. Pre-service teachers' preparedness for AI-integrated education: An investigation from perceptions, capabilities, and teachers' identity changes // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2025. – Vol. 8. – Art. 100341. – DOI: 10.1016/j.caeai.2025.100341.
9. Purnama M.R., Adnyana I.P.I.K., Sogen A.T.L., Indrawan G., Santosa M.H. Teacher's readiness toward artificial intelligence in the school of North Bali // Jurnal Paedagogy. – 2025. – Vol. 12, № 1. – P. 23–32. – DOI: 10.33394/jp.v12i1.13707.
10. Ayanwale M.A., Frimpong E.K., Opesemowo O.A.G., Sanusi I.T. Exploring Factors That Support Pre-service Teachers' Engagement in Learning Artificial Intelligence // Journal for STEM Education Research. – 2025. – Vol. 8, № 2. – P. 199–229. – DOI: 10.1007/s41979-024-00121-4.
11. Gerlich M. AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking // Societies. 2025. Vol. 15, № 1. Art. 6.
12. Stadler M., Bannert M., Sailer M. Cognitive ease at a cost: LLMs reduce mental effort but compromise depth in student scientific inquiry // Computers in Human Behavior. 2024. Vol. 160. Art. 108386.
13. Iztleuova Zh. Digital competence of future primary school teachers within the framework of a multilingual approach to education // Vestnik KazNPU, seriya "Pedagogicheskie nauki". – 2026. – № 2(90). – P. 169–178. – DOI: 10.51889/2959-5762.2026.90.2.016.
14. Raxmonqulova M. O'zbekistonda sun'iy intellektning maktab ta'limiga ta'siri // Ishonch.uz: axborot portali. – 2025. – 11-iyul. – URL: https://ishonch.uz/oz/news/zbekistonda-suni-intellektning-maktab
15. Dorongon M.A., Sarmiento J.R. Teachers' readiness for artificial intelligence integration in teaching and learning / M. A. Dorongon, J. R. Sarmiento // GSJ: Global Scientific Journal. – 2025. – Vol. 13, № 5. – P. 812–821. – ISSN 2320-9186. – URL: https://www.globalscientificjournal.com
16. Iddrisu H.M., Iddrisu S.A. Teacher readiness to use AI tools in the classroom // International Journal of Research in Education and Science (IJRES). – 2025. – Vol. 11, № 3. – P. 494–510. – DOI: 10.46328/ijres.1314.

A comparative analysis of the readiness of future primary education teachers to integrate artificial intelligence into the educational process

Xudayqulova F.B.

Chirchik state pedagogical university

This article examines the challenges faced by future primary teachers in using artificial intelligence (AI) tools. The integration of AI tools into the professional training of future teachers is proposed as a way to overcome these challenges. The article presents the results of a comparative study conducted at Chirchik State Pedagogical University and Shakhrisabz State Pedagogical Institute.

Keywords: future primary education teacher, artificial intelligence, pedagogical integration, professional training, digital competence, didactic approach

References

1. Karataş F., Yüce E. AI and the Future of Teaching: Preservice Teachers' Reflections on the Use of Artificial Intelligence in Open and Distributed Learning // International Review of Research in Open and Distributed Learning. – 2024. – Vol. 25, No. 3. – P. 305–325
2. Kohnke L., Zou D., Ou A.W., Gu M.M. Preparing future educators for AI-enhanced classrooms: Insights into AI literacy and integration // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2025. – Vol. 8. – Art. 100398. – URL: https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100398
3. Nikolopoulou K. Child-centered integration of generative AI in early learning: balancing promises and challenges // AI, Brain and Child. – 2025. – Vol. 1. – Art. 21. – DOI: 10.1007/s44436-025-00023-1.
4. Dayagbil F.T., Boholano H.B., Sumalinog G.G. Are they in or out? Exploring pre-service teachers' knowledge, perceptions, and experiences regarding artificial intelligence (AI) in teaching and learning // Frontiers in Education. – 2025. – Vol. 10. – Art. 1665205. – DOI: 10.3389/feduc.2025.1665205.
5. Lucas M., Bem-Haja P., Zhang Y., Llorente-Cejudo C., Palacios-Rodríguez A. A comparative analysis of pre-service teachers' readiness for AI integration // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2025. – Vol. 8. – Art. 100396. – DOI: 10.1016/j.caeai.2025.100396.
6. Chiu T.K., Xia Q., Zhou X., Chai C.S., Cheng M. Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2023. – Vol. 4. – Art. 100118. – DOI: 10.1016/j.caeai.2023.100118.
7. Kuzu S. Artificial intelligence in pre-service teacher education: Bibliometrics analysis // Pedagogical Research. – 2025. – Vol. 10, № 4. – Art. em0249. – DOI: 10.29333/pr/17402.
8. Guan L., Zhang Y., Gu M.M. Pre-service teachers' preparedness for AI-integrated education: An investigation from perceptions, capabilities, and teachers' identity changes // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2025. – Vol. 8. – Art. 100341. – DOI: 10.1016/j.caeai.2025.100341.
9. Purnama M.R., Adnyana I.P.I.K., Sogen A.T.L., Indrawan G., Santosa M.H. Teacher's readiness toward artificial intelligence in the school of North Bali // Jurnal Paedagogy. – 2025. – Vol. 12, № 1. – P. 23–32. – DOI: 10.33394/jp.v12i1.13707.
10. Ayanwale M.A., Frimpong E.K., Opesemowo O.A.G., Sanusi I.T. Exploring Factors That Support Pre-service Teachers' Engagement in Learning Artificial Intelligence // Journal for STEM Education Research. – 2025. – Vol. 8, № 2. – P. 199–229. – DOI: 10.1007/s41979-024-00121-4.
11. Gerlich M. AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking // Societies. 2025. Vol. 15, № 1. Art. 6.
12. Stadler M., Bannert M., Sailer M. Cognitive ease at a cost: LLMs reduce mental effort but compromise depth in student scientific inquiry // Computers in Human Behavior. 2024. Vol. 160. Art. 108386.
13. Iztleuova Zh. Digital competence of future primary school teachers within the framework of a multilingual approach to education // Vestnik KazNPU, seriya "Pedagogicheskie nauki". – 2026. – № 2(90). – P. 169–178. – DOI: 10.51889/2959-5762.2026.90.2.016.
14. Raxmonqulova M. O'zbekistonda sun'iy intellektning maktab ta'limiga ta'siri // Ishonch.uz: axborot portali. – 2025. – 11-iyul. – URL: https://ishonch.uz/oz/news/zbekistonda-suni-intellektning-maktab
15. Dorongon M.A., Sarmiento J.R. Teachers' readiness for artificial intelligence integration in teaching and learning / M. A. Dorongon, J. R. Sarmiento // GSJ: Global Scientific Journal. – 2025. – Vol. 13, № 5. – P. 812–821. – ISSN 2320-9186. – URL: https://www.globalscientificjournal.com
16. Iddrisu H.M., Iddrisu S.A. Teacher readiness to use AI tools in the classroom // International Journal of Research in Education and Science (IJRES). – 2025. – Vol. 11, № 3. – P. 494–510. – DOI: 10.46328/ijres.1314.

Профессиональная подготовка сотрудников ФСИН России к работе с системами искусственного интеллекта: компетентностная модель и правовые основания

Царькова Евгения Геннадьевна,
кандидат физико-математических наук, ведущий научный сотрудник ФКУ НИИ ФСИН России, university69@mail.ru.

В статье рассматриваются вопросы формирования квалификационных требований к сотрудникам ФСИН России, участвующим в эксплуатации систем искусственного интеллекта (ИИ) и проведении мероприятий по цифровой трансформации ведомства. С учетом положений Концепции развития уголовно-исполнительной системы на период до 2030 года и Кодекса этики в сфере искусственного интеллекта выявлен разрыв между стратегическими задачами цифровой трансформации и кадровым обеспечением этого процесса. Показано, что действующие ведомственные акты описывают проектные роли цифровой трансформации и стадии внедрения ИИ-технологий без привязки к профессиональной подготовке исполнителей. Автором предложена дифференцированная компетентностная модель, объединяющая различные роли субъектов (руководителей цифровых проектов, операторов систем, преподавателей ведомственных вузов, сотрудников юридических клиник) и четыре блока требований (нормативно-правовой, технологический, этико-дисциплинарный, практико-организационный). Предложена матрица компетентностно-нормативного соответствия, связывающая минимальные требования с формами их ведомственного закрепления. Сформулированы авторские дополнения, включая критерий дифференциации компетенций по уровню правового риска автоматизируемой функции, процедуру аттестации операторов на знание ограничений эксплуатируемых систем и обязательный модуль документирования решений, принятых с использованием алгоритмических рекомендаций.

Ключевые слова: искусственный интеллект, профессиональные компетенции, цифровая трансформация, компетентностная модель, ФСИН России, уголовно-исполнительная система Российской Федерации, алгоритмическая прозрачность, человек в контуре принятия решения, алгоритмическая подотчетность, Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта, персональные данные, матрица нормативного соответствия, дисциплинарная ответственность, квалификационные требования.

Введение

Распоряжение Правительства РФ от 29 апреля 2021 г. № 1138-р утвердило Концепцию развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года (далее – Концепция) и связало цифровую трансформацию ведомства с рядом функций искусственного интеллекта (ИИ): созданием систем сбора и обработки данных для размещения учреждений, видеоаналитикой и прогнозированием поведения осужденных и сотрудников, контролем лиц, в отношении которых применены меры пресечения без содержания под стражей, и контролем поведения освобожденных лиц [1, 2]. При этом перечисленные сегменты (видеоаналитика, поведенческое прогнозирование, автоматизированный контроль) не сопровождаются указанием на квалификацию сотрудника, который будет эксплуатировать ИИ-систему, интерпретировать вывод алгоритма или нести ответственность за его применение.

Научная гипотеза

Проект ведомственного акта об управлении проектами цифровой трансформации выстраивает процедурную рамку, выделяя дифференцированные роли лиц, участвующих в мероприятиях по цифровой трансформации ФСИН России: руководитель цифровой трансформации, владелец цифрового продукта, куратор направления, главный архитектор, администратор проекта. При этом каждая роль получает описание функций и место в последовательности согласований. Однако ни одна из этих ролей не связана с требованием пройти конкретную образовательную программу, подтвердить понимание ограничений внедряемой модели или знать пределы допустимого делегирования решения алгоритму. И хотя процедура описана подробно, критерий профессиональной пригодности участника процедуры отсутствует. Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта, подписанный 26 октября 2021 г. по инициативе Альянса в сфере искусственного интеллекта, формулирует принцип ответственности человека за решение, принятое с использованием ИИ, наряду с принципами предосторожности, риск-ориентированности, подконтрольности и человекоцентричности. Присоединение к Кодексу оформляется как акт доброй воли участника рынка, а не как обязательство, подкрепленное санкцией. Применительно к ФСИН России это означает, что принцип ответственности человека остается декларацией, пока он не переведен в формулировку должностной обязанности, закрепленную приказом, за нарушение которой предусмотрено взыскание.

Методы исследования

В исследованиях, связанных с цифровыми компетенциями личного состава УИС в основном затрагивается общая цифровая грамотность [3]. Авторы Курдюкова Е.А. и Романченко М.Д. в работе [4] рассматривают перспективы применения ИИ в деятельности УИС через призму зарубежного опыта пенитенциарных систем и задачи снижения рецидива, не выделяя требований к подготовке сотрудников, работающих непосредственно с алгоритмическим выводом. В исследовании [5], посвященной применению ИИ-технологий в учебном процессе образовательных организаций ФСИН России формулируются направления внедрения технологии в вузовское обучение, с ограничением предмета исследования образовательной сферой, вне рассмотрения оперативного и режимного персонала. В работе [6], рассматривающей правовые коллизии применения ИИ при рассмотрении обращений граждан в деятельности ФСИН России, отмечается важность нормативного закрепления вспомогательного характера ИИ, алгоритмической прозрачности и распределения ответственности применительно к работе с обращениями осужденных и их родственников. Тема компетенций сотрудников ФСИН России, использующих в служебной деятельности искусственный интеллект, затрагивается в литературе крайне выборочно, либо для узкого сегмента образовательной деятельности, либо

для отдельной прикладной задачи, без сквозной модели, охватывающей все группы вовлеченного персонала. В работе Талапиной Э.В., посвященной прозрачности алгоритмов искусственного интеллекта, разделяются два уровня прозрачности: процедурное (раскрытие данных, тестирование, аудит) и содержательное (право на объяснение конкретного решения) [7]. Применительно к деятельности пенитенциарной системы это разделение приобретает специфическое содержание, поскольку процедурная прозрачность в данном случае означает документированный источник данных, на которых обучена система видеоаналитики или прогнозирования поведения, а содержательная – обязанность объяснить осужденному или его защитнику, почему алгоритмический вывод повлиял на условия содержания или на характеристику для рассмотрения ходатайства об условно-досрочном освобождении. Алгоритмическая прозрачность, таким образом, перестает быть техническим свойством системы и становится нормативным требованием к сотруднику, обязанному объяснить логику вывода понятным для проверяющего органа языком, а не сослаться на «решение системы» как на самостоятельное основание [8, с. 396].

Разрыв между стратегической задачей и кадровым обеспечением прослеживается на уровне отдельного сотрудника. Так, например, приказ о вводе в эксплуатацию системы видеоаналитики не содержит требования к квалификации оператора, который должен отличить ложное срабатывание от значимого события. Устранение этого разрыва требует не общего перечня цифровых навыков, а модели, которая связывает категорию сотрудника, тип его участия в цифровой трансформации, риск автоматизируемой функции и форму нормативного закрепления требования.

Результаты исследования

Предлагаемая в настоящем исследовании модель строится на сформулированном выше принципе, с распределением компетенций по четырем группам субъектов и четырем содержательным блокам.

Первая группа охватывает руководителей учреждений и лиц, замещающих проектные роли цифровой трансформации: руководителя цифровой трансформации, владельца цифрового продукта, куратора направления, главного архитектора. Эта группа принимает решение о самом факте внедрения системы, способной затронуть права осужденного, и потому несет ответственность не за соблюдение сроков проекта, а за допустимость выбранной технологической модели как таковой. Вторая группа – сотрудники, работающие с автоматизированными учетными системами, видеоаналитикой и системами поддержки принятия решений в оперативном режиме; для них критична способность распознать типовой сбой модели (ложное срабатывание, пропуск значимого события, ошибочную маршрутизацию данных между базами). Третья группа – преподаватели и научные сотрудники образовательных организаций ФСИН России, от содержания программ которых зависит профиль будущей кадровой поддержки цифровой трансформации; эта группа формирует горизонт компетенций для последующих поколений сотрудников. Четвертая группа – сотрудники и обучающиеся юридических клиник, работающие с диалоговыми системами юридического консультирования, для которых центральным навыком становится распознавание правдоподобного, но юридически неверного ответа языковой модели и обязательная верификация вывода по действующему нормативному источнику.

Первый блок компетенций (нормативно-правовой) устанавливает необходимость знания целей и ограничений обработки персональных данных применительно к ИИ-системам. Часть 2 статьи 5 Федерального закона от 27.07.2006 № 152-ФЗ «О персональных данных» ограничивает обработку данных достижением конкретных, заранее определенных и законных целей и прямо запрещает обработку, несовместимую с целью сбора. Поэтому для сотрудника, паспортизирующего цифровой проект, эта норма означает обязанность зафиксировать, для чего создается система видеоаналитики или прогнозирования поведения, какие категории данных о здоровье, судимости или социальных связях осужденного в нее поступают и не происходит ли скрытого расширения цели уже действующей инфраструктуры. Для оператора системы тот же блок означает понимание границы, за которой результат работы алгоритма выходит из легитимной цели, например, когда система прогнозирования конфликтов между осужденными используется для формирования характеристики к заседанию об условно-досрочном освобождении, для чего она изначально не создавалась.

Второй блок (технологический) не требует от сотрудника навыков разработки модели, но требует понимания архитектуры конкретной эксплуатируемой системы, достаточного для распознавания источников входных данных и типичных ограничений вывода. Для видеоаналитики это знание того, на каких визуальных признаках построена модель распознавания нештатной ситуации и какова заявленная вероятность ложного срабатывания при конкретных условиях освещенности и плотности заполнения зоны наблюдения. Для диалоговых систем юридического консультирования – понимание природы «галлюцинации» языковой модели (правдоподобного, грамматически корректного, но не опирающегося на актуальный нормативный источник ответа). Технологическая компетенция не трансформирует сотрудника в инженера, но лишает его возможности использовать формулировку «система так решила» как самостоятельное основание правоприменительного действия.

Третий блок (этико-дисциплинарный) переводит принцип ответственности человека за ИИ-решение из положений Кодекса этики в перечень конкретных обязанностей, включая запрет передавать системе окончательный выбор в ситуации, где результат затрагивает права осужденного или сотрудника; обязанность фиксировать факт использования алгоритмической рекомендации в журнале или электронной карточке дела; обязанность документировать несогласие с выводом системы и основание такого несогласия; запрет применять несертифицированный или непротестированный инструмент. Нарушение процедуры человеческой верификации образует самостоятельный дисциплинарный проступок независимо от того, оказался ли итоговый вывод алгоритма по существу верным.

Четвертый блок (практико-организационный) связывает технологическую и правовую компетентность с конкретной административной процедурой: ведением журналов событий, участием в аудите источников данных, оформлением отчета об инциденте при сбое модели, выстраиванием обратной связи между эксплуатацией системы и ее последующей доработкой поставщиком. Для руководителя проекта этот блок выражается в обязанности требовать от разработчика описания обучающей выборки и известных ограничений модели до подписания акта о вводе системы в эксплуатацию. Для оператора – в способности документировать каждый эпизод, когда решение принято вопреки рекомендации системы. Для преподавателя – в построении учебного кейса, где обучающийся видит не абстрактную схему, а конкретный протокол разбора сбоя видеоаналитики в конкретном учреждении.

Основная часть

Соединение четырех групп субъектов с четырьмя блоками компетенций дает шестнадцать ячеек, для каждой из которых определяется минимальное требование и форма его закрепления. Матрица компетентностно-нормативного соответствия ниже приведена для ячеек с наивысшим правовым риском.

Таблица 1

Матрица компетентностно-нормативного соответствия (фрагмент, ячейки с наивысшим правовым риском)

Группа субъектов	Блок компетенций	Минимальное требование	Форма ведомственного закрепления
Руководитель цифрового проекта (владелец продукта, куратор, архитектор)	Нормативно-правовой	Заключение о правомерности цели обработки данных и категорий данных до ввода системы в эксплуатацию (ст. 5 ФЗ-152)	Должностной регламент; акт о вводе системы в эксплуатацию
Оператор системы видеоаналитики / поддержки принятия решений	Этико-дисциплинарный	Обязательная фиксация факта использования рекомендации системы и оформление несогласия с выводом	Локальная дисциплинарная норма; журнал/карточка дела
Преподаватель, научный сотрудник ведомственного вуза	Технологический	Знание архитектуры изучаемой системы, источников данных и типичных ограничений вывода для построения учебного кейса	Программа дополнительного профессионального образования
Сотрудник (обучающийся) юридической клиники	Практико-организационный	Верификация ответа диалоговой системы по действующему нормативному источнику и документирование эпизода	Регламент работы юридической клиники; отчет об инциденте

Матрица связана с наличием критерия, отделяющего функции с высоким правовым риском от вспомогательных операций. По мнению автора, объем требуемых компетенций сотрудника должен определяться не типом системы, а способностью ее вывода повлечь юридически значимое изменение объема прав осужденного или сотрудника (дисциплинарное взыскание, изменение условий содержания, влияние на решение об условно-досрочном освобождении, изменение режима содержания). Если результат носит логистический или справочный характер (маршрутизация обращения, поиск нормативного акта, распределение заявок в очереди), автоматическое применение допускается без обязательной проверки каждого случая, но с сохранением возможности выборочного аудита. Критерий связывает не абстрактную сложность технологии, а правовое последствие ошибки с объемом компетенций: чем выше цена ошибки, тем шире перечень обязательных знаний и процедур верификации.

Кроме того, в ведомственные программы повышения квалификации целесообразно введение обязательного учебного модуля, посвященного документированию решений, принятых с использованием ИИ, и оформлению несогласия с алгоритмическим выводом. Такой модуль может охватывать три навыка: формулирование записи о факте использования рекомендации системы в деле или журнале; составление обоснования несогласия с выводом модели, пригодного для последующей проверки надзорным органом; заполнение отчета об инциденте при выявленном сбое модели с указанием параметров ситуации, в которой сбой произошел. При отсутствии возможности формирования таких навыков при прохождении программ дополнительного профессионального образования возникает риск появления ситуаций, когда сотрудник, столкнувшийся с явной ошибкой алгоритма, не имеет процедурного языка для фиксации своего решения.

Обсуждение

Ведомственное закрепление предложенной компетентностной модели требует рассмотрения ряда направлений деятельности ФСИН России: образовательного, должностного и дисциплинарного. Образовательное направление предполагает включение в ведомственные программы дополнительного профессионального образования обязательного модуля о правовых, технологических и этических основаниях применения ИИ, построенного на разборе конкретных кейсов, а не на пересказе стратегических документов. Должностное направление требует дополнения регламентов лиц, замещающих проектные роли, нормой, запрещающей запуск ИИ-системы без описания обучающей выборки, типовых ограничений модели и заключения о правомерности целей обработки данных. Дисциплинарное направление предполагает включение в локальные положения прямой ответственности за использование несертифицированной системы, за игнорирование обязательной человеческой проверки и за нарушение порядка документирования решений, принятых с опорой на алгоритмический вывод. Ни одно из указанных направлений не может заменить два других. Так, образовательный модуль без дисциплинарной нормы формирует знание без обязанности его применять, а дисциплинарная норма без образовательного модуля возлагает ответственность на сотрудника, не получившего необходимой подготовки.

Заключение

Кадровое обеспечение цифровой трансформации ФСИН России нуждается не в едином перечне цифровых навыков, а в институционально оформленной системе распределенных компетенций, дифференцированных по субъекту, функции и уровню правового риска. Такая система связывает стратегическую задачу внедрения искусственного интеллекта, зафиксированную Концепцией, с должностной ответственностью конкретного сотрудника, содержанием образовательной программы и дисциплинарной процедурой. Существуют риски, что технологические решения продолжат внедряться быстрее, чем формируется профессиональный механизм их контролируемого применения, до тех пор, пока компетентностная модель не получит статус обязательного элемента паспорта цифрового проекта, программы повышения квалификации и должностного регламента, а не факультативного приложения к перечисленным документам.

Литература

1. Денисенко О. И., Жаров И. С., Кадралеева Ж. А. Использование систем идентификации личности для обеспечения безопасности на режимных объектах уголовно-исполнительной системы // Вестник Самарского юридического института ФСИН России. 2024, № 4. С. 113-119.
2. Шиняев К.А., Морозов А.С. Современные цифровые технологии в системе надзора следственных изоляторов уголовно-исполнительной системы Российской Федерации // Вестник Самарского юридического института. 2025, №4 (65). С. 62-66.
3. Пекарева В.В., Фроловская Ю.И. Искусственный интеллект в уголовно-исполнительной системе // Право и государство: теория и практика. 2024, № 10. С. 329-331.
4. Курдюкова Е.А., Романченко М.Д. Искусственный интеллект в деятельности уголовно-исполнительной системы // Современное право. 2023. № 10. С. 119–121.
5. Царькова Е.Г. К вопросу применения технологий искусственного интеллекта в учебном процессе образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний // Образование и право. 2024. № 2. С. 467–471.
6. Царькова Е.Г. Правовые коллизии применения искусственного интеллекта при рассмотрении обращений граждан в системе ФСИН России // Научные труды ФКУ НИИ ФСИН России. 2026. № 2. С. 194–197.
7. Талапина Э.В. Прозрачность алгоритмов искусственного интеллекта // Право. Журнал Высшей школы экономики. 2025. Т. 18. № 3. С. 4–27.
8. Зорина Н.С. Понятие цифровой гигиены у несовершеннолетних осужденных в воспитательных колониях: постановка проблемы и пути формирования // Научные труды ФКУ НИИ ФСИН России. 2026. № 4. С. 395–397.

Professional training of employees of the Federal penitentiary service of Russia for working with artificial intelligence systems: a competency model and legal foundations

Tsarkova E.G.

Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia

The article examines the qualification requirements for employees of the Federal Penitentiary Service of Russia involved in the operation of artificial intelligence (AI) systems and in carrying out digital transformation measures within the agency. Taking into account the provisions of the Concept for the Development of the Penal System for the period up to 2030 and the Code of Ethics in the Field of Artificial Intelligence, the study identifies a gap between the strategic objectives of digital transformation and the staffing support for this process. It is shown that the existing departmental acts describe the project roles of digital transformation and the stages of AI technology implementation without linking them to the professional training of the personnel involved. The author proposes a differentiated competency model that combines various subject roles (digital project leaders, system operators, teachers at departmental higher education institutions, legal clinic staff) and four blocks of requirements (legal-regulatory, technological, ethical-disciplinary, and practical-organisational). A matrix of competency-normative correspondence is proposed, linking minimum requirements to the forms of their departmental entrenchment. The author formulates original additions, including a criterion for differentiating competencies according to the level of legal risk of the automated function, a certification procedure for operators on their knowledge of the limitations of the systems in use, and a mandatory module for documenting decisions made using algorithmic recommendations.

Keywords: artificial intelligence, professional competencies, digital transformation, competency model, Federal Penitentiary Service, Penal System of the Russian Federation, algorithmic transparency, human-in-the-loop, algorithmic accountability, AI Code of Ethics, personal data, normative correspondence matrix, disciplinary liability, qualification requirements.

References

1. Denisenko O. I., Zharov I. S., Kadraleyeva Zh. A. The Use of Identity Identification Systems to Ensure Security at Restricted Facilities of the Penitentiary System // Bulletin of the Samara Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia. 2024, No. 4. Pp. 113-119.
2. Shinyayev K.A., Morozov A.S. Modern Digital Technologies in the Supervision System of Detention Centers of the Penitentiary System of the Russian Federation // Bulletin of the Samara Law Institute. 2025, No. 4 (65), pp. 62-66.
3. Pekareva V.V., Frolovskaya Yu.I. Artificial Intelligence in the Penitentiary System // Law and State: Theory and Practice. 2024, No. 10, pp. 329-331.
4. Kurdyukova E.A., Romanchenko M.D. Artificial Intelligence in the Penitentiary System // Modern Law. 2023. No. 10. Pp. 119–121.
5. Tsarkova E.G. On the issue of applying artificial intelligence technologies in the educational process of educational organizations of the Federal Penitentiary Service // Education and Law. 2024. No. 2. Pp. 467–471.
6. Tsarkova E.G. Legal conflicts of applying artificial intelligence when considering citizens' appeals in the system of the Federal Penitentiary Service of Russia // Scientific works of the Federal Penitentiary Service Research Institute. 2026. No. 2. Pp. 194–197.
7. Talapina E.V. Transparency of Artificial Intelligence Algorithms // Right. Journal of the Higher School of Economics. 2025. Vol. 18. No. 3. Pp. 4–27.
8. Zorina N.S. The Concept of Digital Hygiene in Juvenile Convicts in Educational Colonies: Statement of the Problem and Ways of Formation // Scientific Works of the Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia. 2026. No. 4. Pp. 395–397.

Педагогические принципы и ограничения применения адаптивных диалоговых тренажеров в дополнительном профессиональном образовании сотрудников ФСИН России

Царькова Евгения Геннадьевна,
кандидат физико-математических наук, ведущий научный сотрудник, ФКУ НИИ ФСИН России, university69@mail.ru.

В статье формулируется система педагогических принципов применения адаптивных диалоговых тренажеров с искусственным интеллектом (ИИ) в дополнительном профессиональном образовании (ДПО) сотрудников ФСИН России. Диалоговая система с генеративным ИИ способна дополнить традиционные формы ДПО (лекции, семинары, стажировки), но ее внедрение без дидактической базы создает риски снижения педагогического контроля и утечки служебной информации. В работе предложена система из шести принципов: управляемой учебной автономии, контекстной валидности, метакогнитивной рефлексии, сохранения педагогического присутствия, информационной безопасности и адаптивной сложности. Систематизированы технологические, педагогические, этико-правовые и организационные ограничения применения тренажера. Введены авторские категории «педагогический портрет обучающегося» и модульная архитектура тренажера по уровням служебных задач. Приведен иллюстративный кейс формирования компетенций цифровой гигиены. Сделан вывод о применимости предложенной модели для проектирования ведомственных цифровых образовательных сред ФСИН России.

Ключевые слова: искусственный интеллект, диалоговая интеллектуальная система, адаптивный диалоговый тренажер, дополнительное профессиональное образование, педагогические принципы, цифровая гигиена, управляемая учебная автономия, информационная безопасность, ФСИН России, промпт-инжиниринг, цифровой след, педагогическое присутствие, уголовно-исполнительная система Российской Федерации.

Национальная стратегия развития искусственного интеллекта, утвержденная Указом Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 года № 490, определяет задачу повышения доступности технологий ИИ и подготовки кадров как приоритет государственного уровня. Концепция развития УИС на период до 2030 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 апреля 2021 года № 1138-р, позиционирует цифровую трансформацию одним из основных направлений работ ведомства и предусматривает применение искусственного интеллекта при принятии решений в деятельности пенитенциарных учреждений [1, с. 114]. Одним из перспективных направлений внедрения ИИ в деятельность органов и учреждений ФСИН России являются диалоговые системы (чат-боты) с искусственным интеллектом, способные отвечать на типовые вопросы, выстраивать педагогическую траекторию, снижать нагрузку на преподавателей за счет автоматизации рутинных задач [2, с. 4]. Однако между стратегическим уровнем документов и уровнем конкретной образовательной практики в ведомственных вузах и на курсах повышения квалификации в настоящее время сохраняется методический разрыв, поскольку нормативные акты фиксируют цели цифровизации, но не отвечают на вопрос, каким образом диалоговый тренажер с ИИ должен быть построен педагогически, чтобы не создавать новых рисков вместо снятия старых.

Особую актуальность диалоговые чат-боты приобретают в сфере формирования навыков цифровой гигиены сотрудников, противодействия угрозам информационной безопасности [3, с. 329; 4, с. 119]. Традиционные формы повышения квалификации (лекция, семинар, стажировка) формируют знание об угрозах медленнее, чем меняется тактика атак. Учебный план ведомственного вуза, где на вопросы информационной безопасности отводится, по данным типовых рабочих программ, не более 36-72 аудиторных часов за весь период обучения, физически не вмещает отработку многоходовых сценариев социальной инженерии. Стажировка воспроизводит реальную практику точечно и зависит от того, произойдет ли инцидент именно в период ее прохождения; она не может служить инструментом систематической тренировки. Попытки встроить генеративный ИИ в этот процесс пока фрагментарны: чат-бот подключается как техническое дополнение к существующему курсу, а не как элемент спроектированной дидактической системы. Отсюда возникает разрыв между декларируемым потенциалом технологии и устойчивым педагогическим результатом, который не закрывается закупкой лицензии на очередной ИИ-сервис. Целью исследования является построение и обоснование системы педагогических принципов применения диалоговых интеллектуальных систем в ведомственном ДПО ФСИН России. На первый план здесь выходит не перечень возможностей технологии, а набор условий, при которых ее использование педагогически оправдано.

Термин «искусственный интеллект» применительно к материалу статьи ограничен генеративными языковыми моделями и построенными на них диалоговыми системами, способными вести связный текстовый обмен, удерживать контекст сессии и генерировать вариативные формулировки задания в реальном времени. Диалоговая интеллектуальная система в этом контексте – не поисковый сервис или справочник, а интерактивный тренажер, воспроизводящий сценарий профессиональной деятельности через последовательность реплик, вопросов и уточнений [5, с. 467; 6, с. 139]. Адаптивный диалоговый тренажер добавляет к этому определению динамику: система меняет сложность задания, форму подсказки и темп предъявления материала на основе цифрового следа обучающегося (истории его ответов, времени реакции, частоты обращений за помощью). Дополнительное профессиональное образование сотрудников УИС в этой связке выступает не разовым мероприятием, а гибкой формой, рассчитанной на обновление компетенций внутри межаттестационного периода, когда содержание угрозы успевает измениться раньше, чем состоится очередной курс повышения квалификации. Рассматриваемая система педагогических

принципов выступает целостным набором ориентиров для проектирования, реализации и оценки такого тренажера – не отдельных рекомендаций, а связанных условий, невыполнение одного из которых снижает эффективность остальных.

Первый принцип – управляемая учебная автономия. Обучающийся выбирает время, темп и тип сценария внутри заданного преподавателем каркаса (перечня допустимых тем, диапазона сложности, набора контрольных точек). Автономия без каркаса превращается в бесконтрольное блуждание по темам; каркас без автономии воспроизводит ту же лекцию, только в диалоговой форме. Баланс задается конкретным правилом: доля самостоятельно инициированных сессий не должна лишать преподавателя возможности видеть цифровой след и влиять на образовательную траекторию ученика, который систематически обходит сложные темы.

Второй принцип – контекстная валидность сценариев. Задание тренажера должно воспроизводить не абстрактный кейс из сети Интернет, а ситуацию, максимально приближенную к служебной деятельности: имитацию фишингового письма, оформленного как внутренняя переписка учреждения, звонок с представлением сотрудником вышестоящего органа, запрос персональных данных осужденного под видом межведомственного обращения. Общий пример о взломе личной почты учит распознавать общий признак атаки.

Третий принцип – метакогнитивная рефлексия. После выполнения сценария тренажер должен ставить не только вопрос «правильно ли вы ответили», но и вопрос «почему вы выбрали это действие», фиксируя не результат, а ход рассуждения. Курсант, объяснивший вслух логику своей ошибки, например, доверие к визуальному оформлению письма без проверки доменного имени отправителя, закрепляет распознавание этой уязвимости у себя лучше, чем при простом получении верного ответа без объяснения причины.

Четвертый принцип – сохранение педагогического присутствия. Диалоговый тренажер берет на себя рутинную генерацию вариантов заданий и первичную проверку ответов, но не заменяет преподавателя как архитектора образовательного опыта. Роль преподавателя смещается, он задает границы контента и сложности, разрабатывает типовые промпты, на основе которых система формирует конкретные задания, и анализирует цифровой след для точечного вмешательства – очной консультации, коррекции траектории, включения дополнительного модуля. Устранение этой роли оставляет обучающегося один на один с системой, у которой нет ответственности за итоговый результат его подготовки.

Пятый принцип – информационная безопасность контура тренажера. Система должна работать в защищенном контуре, не выводить служебную информацию во внешние сервисы и оперировать обезличенными или специально сконструированными сценариями, имитирующими, но не воспроизводящими реальные инциденты, связанные с деятельностью УИС. Контролируемый ведомственный тренажер в защищенном сегменте сети закрывает потребность, которая иначе реализуется стихийно и с риском утечки данных.

Шестой принцип – адаптивная сложность, понятая не как автоматическое усложнение по расписанию, а как реакция на конкретные показатели цифрового следа (количество обращений за подсказкой, время реакции на сценарий, повторяемость одного типа ошибки). Ученик с техническим складом мышления, уверенно проходящий сценарии распознавания фишинга, должен получать более многоходовые кейсы социальной инженерии, а не повторение уже освоенного уровня. Обучающийся, регулярно допускающий одну и ту же ошибку, должен получать не упрощенное задание, а более развернутую подсказку на прежнем уровне сложности, поскольку снижение планки закрепляет ошибку, а не устраняет ее.

Иллюстрацией системы принципов служит модуль формирования компетенций цифровой гигиены. Обучающийся начинает с заданий с образцом и пошаговой подсказкой (разбор структуры фишингового письма, оформленного как служебное уведомление). По мере снижения числа обращений за подсказкой тренажер сокращает объем пояснений и переходит к сценариям с частично измененными вводными: тот же тип атаки, но с новым каналом (мессенджер вместо почты) и новым предлогом обращения. На финальном этапе ученик формулирует запрос к тренажеру самостоятельно, задает параметры сценария, в котором хочет потренироваться. Здесь включается навык, формируемый как побочный эффект использования системы – промпт-инжиниринг (способность точно описать условия задачи и ожидаемый формат ответа). Так, обучающийся, который вместо общей просьбы «дай пример фишинга» формулирует запрос «сгенерируй сценарий телефонного звонка от лица кадровой службы с просьбой подтвердить номер служебного удостоверения», уже демонстрирует более высокий уровень осознанности угрозы, чем тот, кто ограничивается общей формулировкой. Точность запроса сама становится дополнительным слоем цифрового следа, по которому преподаватель судит об уровне готовности курсанта.

Вместе с тем следует учитывать различные типы ограничений применения диалогового тренажера в ведомственном образовании. Технологические ограничения связаны с надежностью. Генеративная модель может выдавать формально правдоподобный, но фактически неверный совет по действиям при инциденте (известная проблема «галлюцинаций» больших языковых моделей, которая в контексте служебной подготовки означает риск закрепления неправильного алгоритма действий). Кроме того, интеграция тренажера с существующими информационными системами ведомства (личным кабинетом обучающегося, системой учета аттестации) требует совместимости форматов данных, которая для закрытого контура ФСИН России не решается готовыми коммерческими решениями без дополнительной адаптации [7, с. 6]. Педагогические ограничения касаются риска подмены живого профессионального общения диалогом с системой. Диалоговый тренажер не заменяет наставника и не гарантирует автоматический перенос навыка в реальную ситуацию, он дополняет подготовку там, где аудиторное время физически ограничено. Отдельный риск представляет когнитивная перегрузка при слишком плотном предъявлении сценариев без пауз на рефлексию, что снижает удержание материала независимо от качества самой модели [8, с. 396]. Этико-правовые ограничения формулируются жестче остальных. Ответственность за рекомендацию, данную диалоговой системой в процессе тренировки, не может быть переложена на систему, с точки зрения дисциплинарной и служебной ответственности решение принимает сотрудник, а не алгоритм. Это требует явного информирования ученика о вероятностном характере ответов тренажера при каждом сеансе, а не в виде разового пункта инструктажа. Кодекс этики в сфере искусственного интеллекта, к которому Россия присоединяется на добровольной основе с 26 октября 2021 года, формулирует требование прозрачности и ответственности акторов ИИ именно в этом ключе – как обязанность обеспечить объяснимость и верифицируемость результатов работы системы. Для ведомственного образования это означает право обучающегося на человеческую проверку любой оценки, выставленной тренажером, прежде чем она повлияет на итоговую аттестацию.

Организационные ограничения связаны с трудоемкостью внедрения и переподготовкой преподавателей. Разработка типовых промптов, сценариев и критериев оценки требует от преподавателя навыков, которые не входят в стандартную подготовку педагога ведомственного вуза: работа с параметрами генеративной модели, тестирование сценариев на предмет утечки информации, интерпретация цифрового следа как педагогических данных, а не только как технического лога. Без выделенного времени на эту работу внедрение тренажера сводится к разовой закупке лицензии без изменения методики преподавания, что актуализирует проблему фрагментарности, обозначенную выше.

Авторским дополнением к описанной системе является предложение об использовании педагогического портрета обучающегося. В отличие от профиля компетенций, фиксирующего только уровень освоения материала, педагогический портрет объединяет цифровой след с поведенческим паттерном взаимодействия: скоростью ответов, частотой уточняющих вопросов, склонностью к формальным или нарративным формулировкам запроса. На основе портрета тренажер меняет не только сложность содержания, но и стиль диалога (формальный или разговорный, детальный или лаконичный), подстраивая форму коммуникации под то, как конкретный обучающийся лучше воспринимает информацию, а не только то, что ему предъявляется.

Еще одним дополнением является необходимость ввода критерия этической допустимости использования тренажера в ДПО. Важен учет выполнения сразу нескольких условий: явное информирование обуча-

ющегося о вероятностной природе ответов системы при входе в каждую сессию; сохранение права на человеческую верификацию любой итоговой оценки перед ее внесением в документы об аттестации; фиксация в методических материалах перечня тем, по которым тренажер не выдает самостоятельную оценку, а переадресует ученика к преподавателю. Отсутствие любого из трех условий переводит использование тренажера из категории педагогически допустимого в категорию рискованного, независимо от качества технической реализации.

Важным условием является реализация модульной структуры тренажера по уровням служебных задач. Так, например, базовый модуль отрабатывает распознавание массовых типовых угроз (фишинг по электронной почте, простая социальная инженерия по телефону) и рассчитан на ученика с минимальным цифровым опытом. Средний модуль вводит многоходовые сценарии, имитирующие ведомственную переписку и требующие проверки нескольких признаков одновременно. Продвинутый модуль переходит от распознавания угрозы к управлению инцидентом в условиях неопределенности: что делать после того, как атака частично состоялась, как минимизировать ущерб и правильно эскалировать ситуацию. Переход между модулями определяется цифровым следом, а не расписанием курса: обучающийся попадает на следующий уровень, когда показатели устойчиво подтверждают освоение предыдущего, а не по факту прослушанных часов.

Предложенная система принципов и ограничений формулирует не техническое задание на разработку тренажера, а педагогическую рамку, внутри которой такое задание может быть корректно поставлено. Иллюстративный кейс цифровой гигиены показывает, что рамка работает на конкретном материале: она задает границы автономии ученика, требует контекстной привязки сценариев к служебной деятельности и оставляет преподавателю функцию, которую система не может взять на себя, – ответственность за итоговый образовательный результат.

Литература

1. Денисенко О. И., Жаров И. С., Кадралеева Ж. А. Использование систем идентификации личности для обеспечения безопасности на режимных объектах уголовно-исполнительной системы // Вестник Самарского юридического института ФСИН России. 2024, № 4. С. 113-119.
2. Шульц Е.В. Возможности применения российского сервиса Гигачат для автоматизации деятельности сотрудников уголовно-исполнительных инспекций ФСИН России // Безопасность. Управление. Искусственный интеллект. 2026. Т. 2, № 2(2). С. 2-7.
3. Пекарева В.В., Фроловская Ю.И. Искусственный интеллект в уголовно-исполнительной системе // Право и государство: теория и практика. 2024, № 10. С. 329-331.
4. Курдюкова Е.А., Романченко М.Д. Искусственный интеллект в деятельности уголовно-исполнительной системы // Современное право. 2023. № 10. С. 119–121.
5. Царькова Е.Г. К вопросу применения технологий искусственного интеллекта в учебном процессе образовательных организаций Федеральной службы исполнения наказаний // Образование и право. 2024. № 2. С. 467–471.
6. Бодров Е.Н., Царькова Е.Г. Шаблонно-сценарная архитектура адаптивного диалогового ии-тренажера по цифровой гигиене // Безопасность. Управление. Искусственный интеллект. 2026. Т. 4, № S4. С. 138-145.
7. Талапина Э.В. Прозрачность алгоритмов искусственного интеллекта // Право. Журнал Высшей школы экономики. 2025. Т. 18. № 3. С. 4–27.
8. Зорина Н.С. Понятие цифровой гигиены у несовершеннолетних осужденных в воспитательных колониях: постановка проблемы и пути формирования // Научные труды ФКУ НИИ ФСИН России. 2026. № 4. С. 395–397.

Pedagogical principles and restrictions of using adaptive dialogue trainers in additional professional education of Federal penitentiary service employees

Tsarkova E.G.

Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia

The article formulates a system of pedagogical principles for the application of adaptive dialogue simulators with artificial intelligence (AI) in the additional professional education (APE) of officers of the Federal Penitentiary Service of Russia. A dialogue system with generative AI can complement traditional forms of APE (lectures, seminars, internships), but its implementation without a didactic foundation creates risks of reduced pedagogical control and leakage of official information. The paper proposes a system of six principles: managed learning autonomy, contextual validity, metacognitive reflection, preservation of pedagogical presence, information security, and adaptive complexity. Technological, pedagogical, ethical-legal, and organizational limitations of the simulator's use are systematized. The author introduces original categories – the "pedagogical profile of the learner" and a modular architecture of the simulator structured by levels of official tasks. An illustrative case study on the formation of digital hygiene competencies is demonstrated. The conclusion is drawn about the applicability of the proposed model for the design of departmental digital educational environments of the Federal Penitentiary Service of Russia.

Keywords: artificial intelligence, dialogue intelligent system, adaptive dialogue trainer, continuing professional education, pedagogical principles, digital hygiene, managed learning autonomy, information security, Federal Penitentiary Service of Russia, prompt engineering, digital footprint, pedagogical presence, Penal System.

References

1. Denisenko O. I., Zharov I. S., Kadraleyeva Zh. A. The Use of Identity Identification Systems to Ensure Security at Restricted Facilities of the Penitentiary System // Bulletin of the Samara Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia. 2024, No. 4. Pp. 113-119.
2. Shults E.V. Possibilities of Using the Russian Gigachat Service to Automate the Activities of Employees of the Penitentiary Inspectorates of the Federal Penitentiary Service of Russia // Security. Management. Artificial Intelligence. 2026. Vol. 2, No. 2(2). Pp. 2-7.
3. Pekareva V.V., Frolovskaya Yu.I. Artificial Intelligence in the Penitentiary System // Law and State: Theory and Practice. 2024, No. 10, pp. 329-331.
4. Kurdyukova E.A., Romanchenko M.D. Artificial Intelligence in the Penitentiary System // Modern Law. 2023. No. 10. Pp. 119–121.
5. Tsarkova E.G. On the issue of applying artificial intelligence technologies in the educational process of educational organizations of the Federal Penitentiary Service // Education and Law. 2024. No. 2. Pp. 467–471.
6. Bodrov E.N., Tsarkova E.G. Template-based Scenario Architecture of an Adaptive Dialogue-Based Digital Hygiene Training System // Security. Management. Artificial Intelligence. 2026. Vol. 4, No. S4. Pp. 138-145.
7. Talapina E.V. Transparency of Artificial Intelligence Algorithms // Right. Journal of the Higher School of Economics. 2025. Vol. 18. No. 3. Pp. 4–27.
8. Zorina N.S. The Concept of Digital Hygiene in Juvenile Convicts in Educational Colonies: Statement of the Problem and Ways of Formation // Scientific Works of the Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia. 2026. No. 4. Pp. 395–397.

Дидактический потенциал цифровых образовательных платформ для формирования компетенций образования в интересах устойчивого развития будущих педагогов-психологов

Черная Виктория Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования, Московский университет имени С. Ю. Витте, chernajaviki@gmail.com

Данное исследование связано с выявлением дидактических возможностей цифровых образовательных платформ (ЦОП) для формирования компетенций для образования в интересах устойчивого развития (ОУР) у будущих специалистов психолого-педагогической сферы. Необходимость внедрения новых подходов к подготовке специалистов и недостаточный уровень теоретической проработки вопроса применения цифровых платформ в рамках ОУР определяют актуальность данной статьи. Данное исследование опирается на несколько научных подходов – системный, интегративный и компетентностный и включает анализ научной зарубежной и отечественной литературы, контент-анализ основных цифровых образовательных платформ для формирования компетенций ОУР. Установлено, что использование интерактивных технологий способствует становлению ценностных ориентиров и развитию аналитических способностей студентов. Практическая значимость результатов состоит в возможности их применения для усовершенствования образовательных программ высшей школы.

Ключевые слова: устойчивое развитие, образование в интересах устойчивого развития, компетенции образования в интересах устойчивого развития, цифровые образовательные платформы, интерактивные технологии, будущие педагоги-психологи.

Введение

Высшее образование сегодня невозможно представить без цифровизации, непрерывной контент-трансформации образовательной среды и ориентированности на идеи устойчивого развития, актуальность которых возрастает. Это, в свою очередь, побуждает современных ученных, преподавателей-практиков искать и адаптировать уже существующие (или разрабатывать новые) методы, формы и приемы для подготовки будущих профессиональных учителей, которые были бы, во-первых, конкурентноспособными на рынке труда, а во-вторых, способны отвечать на вызовы современного общества во время своей профессиональной деятельности. Это приобретает особую актуальность и для подготовки педагогов-психологов, поскольку именно им предстоит работать с организацией психолого-педагогического сопровождения учащихся, организацией комфортной среды для всех участников образовательного процесса (ученик, члены его семьи, другие члены его окружения, учитель, администрация учреждения и т.д.), формированием у учащегося понимания ценности своей роли в развитии общества и других людей.

Так, на данном этапе возникает проблема развития у педагогов-психологов компетенций образования в интересах устойчивого развития, которые обеспечивают их готовность к пониманию и решению актуальных социальных, экономических, экологических, культурных и психолого-педагогических проблем современного общества.

Образование в интересах устойчивого развития (ОУР) предполагает наличие определенных компетенций, которыми должны безусловно должны обладать педагоги-психологи, поскольку они являются не только архитекторами образовательной развивающей устойчивой среды, но и гарантами гармоничного психолого-педагогического сопровождения личности и ее социального развития, эмоциональной стабильности и конструктивного диалогического взаимодействия с окружающим миром.

Но, в данном контексте, традиционные приемы, методы и формы обучения не в полной мере способствуют формированию данных компетенций ОУР. Поэтому возрастает актуальность использования в процессе профессиональной подготовки интерактивных образовательных платформ (ИОП), которые имеют дидактические возможности для обеспечения совместной деятельности студентов, визуализации учебного контента, использование VR и VA технологий и обеспечение обратной связи от учащихся.

Внедрение таких платформ позволяют сделать процесс профессиональной подготовки более доступным для современных студентов, более гибким (т.к. студент может получить как синхронный, так и асинхронный доступ к материалам) и персонализированным. Используя при подготовке педагогов-психологов цифрового контента (например, решение кейсов), дистанционных дискуссий, интерактивных заданий, интерактивных досок, инструментов совместной он-лайн деятельности студенты не просто получают теоретическую подготовку, но и учатся на практике (с помощью, например симуляторов) применять эти знания на практике и постепенно развивать их до уровня универсальных компетенций ОУР.

Анализ научной литературы по данной тематике, дает основание констатировать, что дидактический потенциал ИОП до конца нераскрыт и требует более глубоко осмысления их роли в процессе подготовки будущих специалистов психолого-педагогического профиля.

Таким образом, *целью* данного исследования является определение обучающего потенциала интерактивных образовательных платформ для формирования универсальных компетенций ОУР будущих педагогов – психологов.

Среди *задач* исследования могут быть определены следующие:

- охарактеризовать содержание компетенций ОУР с точки зрения профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов;

- описать интерактивные образовательные платформы как цифровой инструмент для формирования компетенций ОУР будущих педагогов-психологов и определить их дидактический потенциал;

- определить и обосновать педагогические условия эффективного применения ЦОП в образовательном пространстве высшего профильного учебного заведения.

Таким образом, вопрос о потенциале ЦОП для формирования компетентностей ОУР будущих педагогов-психологов является актуальным для современной педагогики профессиональной подготовки, потому что позволяет определить эффективные педагогические условия их применения в процессе формирования профессиональных компетенций ОУР.

Материалы и методология

Изучение дидактического потенциала информационных обучающих платформ для развития компетенций ОУР происходило поэтапно – определение степени актуальности данной проблемы для современной педагогики профессионального образования; анализ разнообразных интерактивных обучающих отечественных платформ для формирования компетенций ОУР у будущих педагогов-психологов; определение педагогических условий для внедрения ЦОП в образовательный процесс профильных вузов.

Высокий научный уровень исследования определяется использованием источников, входящие в базы научных данных разного уровня – РИНЦ, ВАК, Web of Science и Scopus и т. д. Это позволяет говорить о достаточном уровне изученности проблемы.

Среди методов, применяемых в рамках данного исследования, можно выделить контент-анализ и контент-синтез тематических публикаций.

Результаты исследования

Роль компетенций ОУР в системе профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов

Неоспоримым является тот факт, что современная подготовка психолого-педагогических кадров (да и в принципе профессиональная подготовка) не может сводиться лишь к передаче теоретических знаний и практическим овладение системой методик психолого-педагогического сопровождения. Стоит отметить, что педагог–психолог работает с социальной ситуацией каждого учащегося как с комплексным явлением, которое включает в себя психолого-педагогическое сопровождение учащегося, его уровень жизни и социализации, характер межличностного отношений с другими участниками образовательного процесса, характер образовательной среды в целом, социальные риски и т.д. В данной парадигме логичным является обращение к компетенциям ОУР и не как к отдельному вариативному направлению, а как к самостоятельному элементу процесса их профессионального развития.

Традиционно, ОУР дает обучающимся возможность обратиться к поиску решения актуальных глобальных проблем социального, экономического, экологического, культурного и психологического характера, а также способствуют развитию навыков универсальных soft skills – системное, критическое мышление, эмпатия, построение конструктивного диалога и принятие ответственных, осознанных решений и многие другие. Все эти навыки имеют важное значение не только для профессионального, но и для личностного развития педагога-психолога, который в своей профессиональной деятельности сталкивается с детьми (подростками), которые испытывают трудности не только связанные с индивидуальными особенностями личности. Данные трудности, часто связанные с социальной ситуацией в семье, уровня социализации подростка, микроклимата в среде обитания подростка и т.д. именно поэтому специалист психолого-педагогического направления должен уметь комплексно подходить к решению проблем, другими словами «видеть ее со стороны». [9; 11]

В 2017 г. ЮНЕСКО был четко обозначен список компетенций ОУР, а именно: компетенция системного мышления; прогностическая компетенция; правовая компетенция; компетенция стратегического видения; компетенция коллективной работы; компетенция критического мышления; компетенция самосознания; компетенция комплексного решения проблем [14] Но учитывая, особенности развития современного общества (а именно его тотальную цифровизацию), к перечню этих компетенций необходимо добавить еще цифровую грамотность специалиста, который на практике внедряет ОУР [12]. Поскольку содержание данных компетенций не является целью нашего исследования, то подробные характеристики каждой из них в рамках данной статьи являются нецелесообразным.

Цифровые образовательные платформы – современный инструмент организации профессионального психолого-педагогического образования

Развитие универсальных компетенций ОУР будущих педагогов-психологов на современном этапе требует поиска новых эффективных инструментов для организации образовательного процесса. Данные компетенции невозможно сформировать только на во время лекционного обучения или выполняя универсальные задания на практической подготовки. У будущих педагогов-психологов должна быть возможность быть включенным в профессиональную деятельность, которая будет максимально приближена к реальной: разрабатывать программы психолого-педагогического сопровождения, обсуждать кейсы и проблемные ситуации, взаимодействовать в группе и принимать решения, осознавая их последствия. Именно в контексте данной задачи, ИОП приобретают важное значение в процессе профессиональной подготовки.

Под интерактивными образовательными платформами в рамках данного исследования будем понимать цифровые ресурсы, с помощью которых обеспечивается коммуникация всех объектов и элементов (учебный контент, оценка усвоения материала и т.д.) образовательного процесса. Использование ИОП позволяет организовать и сделать более доступным и эффективным процесс овладения профессией педагога-психолога: свободный доступ к материалам в удобное время, размещение полезных обучающих материалов, взаимодействие с преподавателем и одногруппниками, осуществление проектной деятельности и т.д. Но также необходимо отметить, что значимость ИОП не ограничивается только самим фактом их использования, но гораздо важнее логика их использования в учебном процессе в целом [1; 2; 4].

Цифровые образовательные платформы для организации профильного образования специалистов психолого-педагогической сферы и их дидактический потенциал

На современном этапе развития существует множество информационных платформ, которые могут быть использованы при обучении будущих педагогов-психологов. Далее дадим характеристику наиболее популярным и тем из них, которые нацелены на организацию совместной деятельности всех участников процесса, их коммуникацию и обратную связь, оценку результатов обучения (тестирование и т.д.), саморефлексию и т.д. [7].

Далее охарактеризуем отобранные по данным критериям ИОП для формирования универсальных компетенций ОУР в таблице (Таблица 1)

Таблица 1

Дидактический потенциал информационных платформ для компетенций ОУР

Платформа	**Возможности для формирования компетенций ОУР**
Moodle	*позволяет:* - выстраивать логику изучаемого материала – от изучения основ устойчивого развития до их применения в будущей профессиональной деятельности; - обеспечить наличие инструментов коммуникации и обеспечение обратной связи от преподавателя и других слушателей того или иного курса – форумы, групповые чаты, задания с развернутыми ответами, которые предполагают групповое обсуждение и т.д.
Яндекс формы	*дает возможность:* -организовывать экспресс-диагностику уровня знаний, процесс самоанализа и рефлексии будущих педагогов-психологов; - выявить личностное отношение будущих педагогов-психологов к глобальным (локальным) проблемам экономики, экологии и общества в целом; - выявить степень понимания студентами профессиональных ситуаций (посредством решения предложенных кейсов, например)
Яндекс Документы	*помогает:* - эффективно организовать совместную деятельность: парная или групповая работа, проектная деятельность и т.д. для внедрения принципов ОУР в профессиональную деятельность; - развивать у будущих педагогов-психологов чувство ответственности за общий результат, навыки согласования позиций и культуру профессионального взаимодействия
VK Teams, Сферум, Контур.Толк, TrueConf,	*активизирует:*

МТС Линк и Яндекс Телемост	- процесс организации он-лайн коммуникации участников учебного процесса в системах «преподаватель – студент», «студент – студент», «студент – будущий работодатель»; - процесс моделирования ситуаций профессионального общения, развития навыков аргументации, публичного выступления, командной работы и рефлексивного обсуждения результатов
Stepik	*упрощает:* - разработку отдельных модулей (мини-курсов) посвященных проблемам ОУР для внедрения в учебный процесс при изучении любой дисциплины; - процесс усвоения информации путем обеспечения индивидуального темпа усвоения информации, включения интерактивных заданий и обеспечение обратной связи во время обучения; - процесс формирования аналитических умений будущих педагогов-психологов;
«Российская электронная школа», «Учи.ру», ФГИС «Моя школа»	*способствует:* - овладению будущим специалистам современными технологиями для эффективной реализации учебного процесса, в том числе и с точки зрения ОУР; - изучению современный цифровой образовательный контент – содержание и характер интерактивных заданий, способ организации обратной связи с учеником и т.д.

Дидактический потенциал цифровых образовательных платформ для реализации идей ОУР

Данные образовательные платформы имеют огромное значение при подготовке и реализации целей устойчивого развития, особенно во время работы с профессионально ориентированными ситуациями. Так, например, студентам для решения можно предложить цифровой кейс, для решения которого будет логично использовать потенциал цифровых образовательных платформ – решение трудностей адаптации ребенка в классе путем привлечения его к проектной деятельности, подготовка материалов для решения локальных (глобальных) «устойчивых» проблем и т.д. применение таких технологий предполагает не просто воспроизведение теоретического материала, но и анализа предлагаемых студенту обстоятельств, выбора наиболее эффективных диагностических и профилактических мер. В результате этого студент приобретает навык проектировать учебную деятельность приближенную к реальным задачам будущей профессии. [8; 10].

Также значимый образовательный потенциал имеет и проектная работа, которая эффективнее будет реализована с применением цифровых платформ, которая в данном случае выступает не только местом для хранения учебно-методических материалов, но и инструментом для планирования, обсуждения, проектирования во время образовательного процесса. С точки зрения ОУР на этих платформах студенты могут разрабатывать проекты, направленные на развитие компетенций для ОУР (формирование навыков сотрудничества, эмоциональной устойчивости и т.д.), поддержку инклюзивной культуры, профилактику агрессивного поведения.

Цифровые образовательные интерактивные платформы через онлайн дискуссии, сравнительный анализ кейсов, составление ментальных карт и логических схем так же способствуют развитию критического и системного мышления, что являются одними из ключевых компетенций ОУР. В рамках данной образовательной деятельности у будущих специалистов психолого-педагогической сферы формируются умение ориентироваться не только на стандартные, но и на альтернативные подходы к решению локальных (глобальных) проблем.

Педагогические условия эффективного применения интерактивных образовательных платформ

Необходимо также отметить, что использование на занятиях цифровых платформ само по себе еще не обеспечивает формирование компетенций ОУР у будущих педагогов. Значимый образовательный результат появляется тогда, когда цифровые платформы являются не средством постановки задачи, которую нужно решить, но инструментом их решения. Поэтому эффективность применения ЦОП зависит от педагогических условий, а именно:

- *внедрение идей устойчивого развития в профильные дисциплины психолого-педагогического цикла* (проблематика устойчивого развития не должна восприниматься как «бонус» к содержанию педагогического образования, но как его неотъемлемая часть и этого можно достигнуть путем связи с вопросами психологической безопасности, профилактики конфликтов и медиации, инклюзивного образования, личностного развития и благополучия и т.д.) [5];

- *корректный выбор преподавателем цифровых инструментов* (выбранная преподавателем интерактивная платформа должна коррелироваться с целями преподаваемой дисциплины, т.е. например, если задача занятия состоит в развитии аналитических умений студента, то целесообразно использовать цифровые кейсы и проблемные задания, а если упор делается на формировании навыков сотрудничества, то более эффективным будет использование виртуальных досок, командных чатов и т.д.) [3; 7];

- *максимальное приближение предлагаемых студентам для решения ситуаций к реальной жизни* (работа с абстрактыми вопросами (кейсами) нужна на этапе теоретической подготовки, но для формирования профессиональных компетенций их недостаточно, поскольку требует перехода к анализу конкретных случаев, где учитываются интересы разных участников и возможные последствия профессионального вмешательства) [15];

- *сочетание индивидуальной и групповой форм работы* (важно при формировании компетенций ОУР предусматривать формирование умения взаимодействовать, комуницировать, строить конструктивный диалог между всеми участниками образовательного процесса и использование цифровых интерактивных образовательных платформ играет одну из важных ролей – студент на первом этапе формирует свою гипотезу, затем выносит ее на обсыждение группы, чтобы сопоставить с мнением других и затем (при необходимости) скорректировать ее) [15];

- *готовность преподавателя создать эффективную цифровую образовательную среду для формирования компетенций ОУР* (в данном случае преподаватель – организатор учебного взаимодействия, модератор образовательного процесса и проектной деятельности, партнер по рефлексии и от него зависит станет ли образовательная платформа эффективным ресурсом для формирования компетенций ОУР) [13].

Заключение

Исследование образовательного потенциала интерактивных образовательных платформ позволяет утверждать, что их использование в процессе формирования компетенций ОУР будущих специалистов психолого-педагогичсекой сферы является эффективным. Роль данных платформ не определяется только их техническими возможностями (характеристиками), но, в первую очередь, а позволяют скорректировать характер учебной деятельности студентов – сделаеть ее современной, активной, рефлексивной и приближенной к реальной жизни.

Для будущих педагогов-психологов, сформированные компетенции оур являются важным критерием профессиональной пригодности, поскольку их деятельность связана сопровождением личности ученика, конструированием психологически безопасной образовательной атмосферы и конструкивного диалога между всеми участниками учебного процесса. В связи с этим цифровые инетарктивные платформы выступают не вспомагательным инструментом, а средством организации практической подготовки, во время которой будущие профессионалы разбирают максимально приближенные к реальности кейсы, обосновывают правильные (с профессиональной точки зрения) решения, учатся работать в команде и проецировать результаты своих действий с точки зрения социальных рисков.

Особую роль такие платформы играют в развитии основных компетенций ОУР. Благодаря методически продуманному использованию цифровых платформ у будущих специалистов формируется системное и критическое мышление, ценностное отношение к пролемам устойчивого развития, навык сотрудничества и т.д.

Эффективность использования цифровых образовательных платформ для формирования у будущих педагогов-психологов зависит от педагогических условий – содержательная интеграция идей устойчивого развития в дисциплины профессионального цикла; ориентация заданий на реальные или максимально приближенные к жизни психолого-педагогические ситуации; сочетание индивидуальной и групповой работы, организация обратной связи от студентов и их регулярная рефлексия; готовность преподавателя проектировать цифровую образовательную среду не формально, а с учетом целей целей профессионального становления будущего специалиста.

Таким образом, образовательные цифровые платформы обладают существенным потенциалом для формирования компетенций ОУР у будущих педагогов-психологов.

Добавим, что дальнейшим направлением исследования может быть разработка и апробация научно-методической модели применения цифровых образовательных платформ и уточнение критериев оценки сформированности компетенций ОУР в условиях цифровой образовательноц среды.

Литература

1. Ермаков, Д. С. Готовность педагогов к реализации образования для устойчивого развития // Педагогическое образование в России. – 2016. – №2. – С. 30–36. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-pedagogov-k-realizatsii-obrazovaniya-dlya-ustoychivogo-razvitiya (дата обращения: 10.05.2026).
2. Дзятковская, Е. Н., Захлебный, А. Н. Образование для устойчивого развития в условиях единого образовательного пространства // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2024. – №1. – С. 45 – 52. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-dlya-ustoychivogo-razvitiya-v-usloviyah-edinogo-obrazovatelnogo-prostranstva (дата обращения: 14.04.2026).
3. Яковлева, Е. В. Цифровая компетентность будущего педагога: компонентный состав // Концепт. – 2021. – №4. – С. 46–57. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-kompetentnost-buduschego-pedagoga-komponentnyy-sostav (дата обращения: 10.07.2026).
4. Ходырева, Е. А. Оценка цифровых компетенций будущих педагогов в контексте обеспечения качества педагогического образования // Концепт. – 2023. – №11. – С. 220 – 233. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-tsifrovyh-kompetentsiy-buduschih-pedagogov-v-kontekste-obespecheniya-kachestva-pedagogicheskogo-obrazovaniya (дата обращения: 10.07.2026).
5. Краус, А. С., Соколова, Ю. А. Развитие умений цифрового проектирования на цифровых платформах у будущих педагогов // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №79-2. – С. 187–189. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-umeniy-tsifrovogo-proektirovaniya-na-tsifrovyh-platformah-u-buduschih-pedagogov (дата обращения: 10.07.2026).
6. Rauch, F., Steiner R. Competences for Education for Sustainable Development in Teacher Education // CEPS Journal. – 2013. – Vol. 3. – № 1. – Pp. 9–24. DOI: 10.26529/cepsj.248.
7. Bertschy, F., Künzli, C., Lehmann, M. Teachers' Competencies for the Implementation of Educational Offers in the Field of Education for Sustainable Development // Sustainability. – 2013. – Vol. 5. – № 12. – Pp. 5067–5080. DOI: 10.3390/su5125067.
8. Cebrián, G., Junyent M. Competencies in Education for Sustainable Development: Exploring the Student Teachers' Views // Sustainability. – 2015. –Vol. 7. – № 3. – Pp. 2768–2786. DOI: 10.3390/su7032768.
9. Brandt, J.-O., Bürgener, L., Barth, M., Redman, A. Becoming a Competent Teacher in Education for Sustainable Development: Learning Outcomes and Processes in Teacher Education // International Journal of Sustainability in Higher Education. – 2019. – Vol. 20. – № 4. – Pp. 630–653. DOI: 10.1108/IJSHE-10-2018-0183.
10. Tejedor, G. et al. Didactic Strategies to Promote Competencies in Sustainability // Sustainability. – 2019. – Vol. 11. – № 7. – Article 2086. DOI: 10.3390/su11072086.
11. Garzón Artacho E. et al. Teacher Training in Lifelong Learning – The Importance of Digital Competence in the Encouragement of Teaching Innovation // Sustainability. – 2020. – Vol. 12. – № 7. – Article 2852. DOI: 10.3390/su12072852.
12. Imara, K., Altinay, F. Integrating Education for Sustainable Development Competencies in Teacher Education // Sustainability. – 2021. – Vol. 13. – № 22. –Article 12555. DOI: 10.3390/su132212555.
13. Chu, J. et al. Exploring Factors Influencing Pre-Service Teacher's Digital Teaching Competence and the Mediating Effects of Data Literacy: Empirical Evidence from China // Humanities and Social Sciences Communications. – 2023. Vol. 10. – Article 508. DOI: 10.1057/s41599-023-02016-y.
14. UNESCO. Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. Paris: UNESCO, 2017. 62 p.
15. Zhang, L., Yang, C., Zheng, Y. Digital Competence for Sustainable Education of Pre-Service Teachers: A Systematic Literature Review (2014–2024) // Frontiers in Psychology. – 2026. – Vol. 16. Article 1710983. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1710983.

The didactic potential of digital educational platforms for the formation of educational competencies for the sustainable development of future educational psychologists

Chernaya V.V.

Moscow University named after S. Yu. Witte

The research deals with the didactic potential of digital educational platforms (DEPs) in fostering education for sustainable development (ESD) competencies among future psychological and pedagogical specialists. hThe relevance stems from the demand for update training approaches and the existing gap in theoretical research on integrating digital platforms into ESD frameworks. The research draws on systematic, integrative, and competency-based approaches, combining a review of international and domestic scholarly literature with a content analysis of key digital educational platforms oriented towards ESD competency development. Findings indicate that interactive technologies support the cultivation of value-based orientations and enhance students' analytical capabilities. The results offer practical utility for refining higher education curricula.

Keywords: sustainable development, education for sustainable development, ESD competencies, digital educational platforms, interactive technologies, future educational psychologists.

References

1. Ermakov, D. S. Teachers' readiness to implement education for sustainable development // Teacher education in Russia. - 2016. – No. 2. – pp. 30-36. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-pedagogov-k-realizatsii-obrazovaniya-dlya-ustoychivogo-razvitiya (date of request: 05/10/2026).
2. Dziatkovskaya, E. N., Zahlebny, A. N. Education for sustainable development in a single educational space // Scientific Notes of the Zabaykalsky State University. – 2024. – No. 1. – pp. 45-52. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-dlya-ustoychivogo-razvitiya-v-usloviyah-edinogo-obrazovatelnogo-prostranstva (date of request: 04/14/2026).
3. Yakovleva, E. V. Digital competence of a future teacher: a component composition // Concept. – 2021. – No. 4. – pp. 46-57. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-kompetentnost-buduschego-pedagoga-komponentnyy-sostav (date of request: 07/10/2026).
4. Khodyreva, E. A. Assessment of digital competencies of future teachers in the context of ensuring the quality of teacher education // Concept. – 2023. – №11. – pp. 220-233. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-tsifrovyh-kompetentsiy-buduschih-pedagogov-v-kontekste-obespecheniya-kachestva-pedagogicheskogo-obrazovaniya (date of request: 07/10/2026).
5. Kraus, A. S., Sokolova, Yu. A. Development of digital design skills on digital platforms for future teachers // Problems of modern pedagogical education. – 2023. – No.79-2. – pp. 187-189. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-umeniy-tsifrovogo-proektirovaniya-na-tsifrovyh-platformah-u-buduschih-pedagogov (accessed: 07/10/2026).
6. Rauch F., Steiner R. Competencies for learning for sustainable development in teacher education // Journal CEPS. – 2013. – Volume 3. – No. 1. – pp. 9-24. DOI: 10.26529/cepsj.248.
7. Berci F., Kunzli K., Lehmann M. Teacher competencies for the implementation of educational proposals in the field of education for sustainable development // Sustainable development. – 2013. – Volume 5. – No. 12. – pp. 5067-5080. DOI: 10.3390/su5125067.
8. Sebrian G., Junient M. Competencies in education for sustainable development: studying the opinions of student teachers // Sustainable Development. – 2015. –Volume 7. – No. 3. – pp. 2768-2786. DOI: 10.3390/su7032768.
9. Brandt J.O., Buergener L., Barth M., Redman A. Becoming a competent teacher in education for sustainable development: learning outcomes and processes in teacher education // International Journal of Sustainable Development in Higher Education. – 2019. – Volume 20. – No. 4. – pp. 630-653. DOI: 10.1108/IJSHE-10-2018-0183 .
10. Tedjedor G. et al. Didactic strategies for the development of competencies in the field of sustainable development // Sustainable development. – 2019. – Volume 11. – No. 7. – Article 2086. DOI: 10.3390/su11072086.
11. Garson Artacho E. and others. Teacher training in the field of continuing education – the importance of digital competence in encouraging pedagogical innovation // Sustainable Development. – 2020. – Volume 12. – No. 7. – Article 2852. DOI: 10.3390/su12072852.
12. Imara K., Altinai F. Integration of educational competencies in the interests of sustainable development in teacher education // Sustainable development. – 2021. – Volume 13. – No. 22. –Article 12555. DOI: 10.3390/su132212555.
13. Chu, J. et al. Studying the factors influencing teachers' competence in the field of digital learning before starting training, and the mediating effects of information literacy: empirical data from China // Humanities and Social Sciences and Communications. – 2023. Volume 10. – Article 508. DOI: 10.1057/s41599-023-02016- G.
14. UNESCO. Education for sustainable development: learning objectives. Paris: UNESCO, 2017. 62 p.
15. Zhang L., Yang K., Zheng Yu. Digital competence for sustainable learning of preschool teachers: a systematic review of the literature (2014-2024) // Frontiers of Psychology. – 2026. – Volume 16. Article 1710983. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1710983.

Формирование бдительности при взаимодействии с социальными сетями и другими интернет ресурсами у курсантов Сибирской пожарно-спасательной академии в ходе учебно-воспитательного процесса

Чёрный Сергей Петрович
канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, opksibpsa@yandex.ru,

Савин Александр Петрович
канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, opksibpsa@yandex.ru

В статье проводится анализ процесса формирования бдительности у курсантов Сибирской пожарно-спасательной академии при работе с интернет ресурсами. Исследуются основные причины вовлечения молодых людей через интернет ресурсы к анти правовым действиям. Анализируется такой вид анти правовых действий как терроризм. Приводится статистика, которая показывает рост данных преступлений и возрастные рамки молодых людей совершающих право нарушения в данной сфере. Рассматривается сам процесс привлечения молодых людей к анти правовым действиям. Определены основные причины вовлечения молодых людей к анти правовым действиям через интернет ресурсы, в первую очередь это человек с интеллектуальной и нравственной ограниченностью, финансовые проблемы, не маловажную роль в этом играют у молодых людей личные качества, его окружение прежде всего семья, система образования, общество. Рассмотрен сам процесс формирования бдительности, как он проходит в учебно-воспитательном процессе в Сибирской пожарно-спасательной академии. Выявлены основные правила бдительности при взаимодействии с социальными сетями. Исследованы результаты анкетирования курсантов по вопросам проявления бдительности. Рассмотрены основные педагогические инструменты применяемые в академии по формирования бдительности у курсантов и студентов при их взаимодействии с социальными сетями и другими интернет ресурсами.

Ключевые слова: бдительность, интернет ресурсы, учебно-воспитательный процесс, педагогические инструменты.

Актуальность исследования: В последнее время наблюдаем большое количество правонарушений после общения в социальных сетях, особенно в виде террористического характера среди молодых людей. Необходимо отметить тот факт, что современная молодёжь наряду с высокими патриотическими качествами и позитивной жизненной позицией подвергается постороннему влиянию в результате которого у нее возникает социально-политическая инфантильность, процветает индивидуализм, эгоизм, разрушаются традиционные ценности, данный процесс может трансформироваться даже в предательство. Статистика не сокращается, а в данные поступки вовлекается все больше молодых людей, 65% террористических актов совершены молодёжью до 30 лет, и более 1300 террористических актов совершено подростками только за 2025 год. В 2022 году выявлено 2000 лиц совершивших акты террористического характера, из них 37,5% это молодые люди в возрасте от 18 до 29 лет. Анализ последних лет показывает уже около 70% молодых людей в этом возрасте совершивших данное деяние[4,139]. Иногда основной мотив для совершений терактов несовершеннолетними — это деньги, средняя плата за теракт — 50 тысяч рублей. Правоохранительные органы оперативно реагируют на данные правонарушения пресекают их но не всегда успешно. Мы уже привыкли получать информацию из СМИ, на телеканалах показывают результаты деятельности органов, происшествия террористического характера и наказания молодых людей за их совершения. **Так, что же такое бдительность** — это психическое состояние и нравственно-волевое качество личности, выражающее готовность человека быстро реагировать на ожидаемые и неожиданные события. Это способность поддерживать готовность заметить важный сигнал (внешний или внутренний) и вовремя на него отреагировать. Таким образом бдительность это внимательность и умение анализировать полученную информацию в интернет ресурсах, что при общении в социальных сетях и интернете играет значимую роль в поведении молодого человека, именно через интернет ресурсы происходит привлечения человека к анти правовым действиям, в том числе и к совершению террористических актов. Так что-же такое «терроризм- это крайнее проявление экстремизма явление, связанное с насилием, угрожающее жизни и здоровью граждан» [5,53]. Таким образом цель нашего исследования выявить причины данных поступков молодых людей, определить основные педагогические инструменты формирование бдительности при взаимодействии с социальными сетями и другими интернет ресурсами у курсантов и студентов Сибирской пожарно-спасательной академии в ходе учебно-воспитательного процесса.

В начале определим причины по которым молодые люди совершают террористические акты под воздействием интернет ресурсов: первое это семья, родители закладывают и формируют первоначальные знания, умения и навыки в области безопасности, но не все родители следят с кем общаются их дети в социальных сетях, не объясняют современную ситуацию, её опасности, а главное отсутствует контроль на каких сайтах их дети проводят время. Родители всю ответственность как обычно перекладывают на учебное заведение, студенты в этом контексте обладают абсолютной свободой, здесь основная проблема семейного и общественного воспитания; второе – сама личность молодого человека, иногда это просто человек с интеллектуальной и нравственной ограниченностью, иногда финансовые проблемы личности, иногда просто групповая «солидарность». Третья причина молодой человек хочет выделиться среди сверстников, при этом всю информацию молодой человек получает из социальных сетей и интернета, в 55% случаев совершения теракта данная ситуация обсуждается с ровесниками, иногда мы видим процесс объединения в группу, иногда более рассудительные отвергают саму идею, но не информируют соответствующие органы. Четвёртая причина - недоверие молодого поколения к власти и государству характерно не только для России.

Так, на Западе вовсю идут попытки подрыва легитимности власти в молодежной среде. Пятая причина- зона недоступности или таинственности, ту информацию которую молодежь не может получить в открытом доступе у нас в России, они ищут ответы в интернете и социальных сетях, чем эффективно пользуется ЦИПСО, информация в основном от зарубежных сайтов 65% ложная, 30% частично правдивая, но самое интересное в том, что даже достоверные факты иностранными акторами трактуются совершенно по другому, вызывая тем самым чувство вины, стыда, недоверия по отношению к своему государству, власти, своим средствам массовой информации. Молодёжь это и воспринимает как достоверное. Идет процесс формирования будущего поколения с антигосударственными взглядами. Другая ситуация складывается с курсантами, в основном они объективно оценивают ту информацию которую получают из социальных сетей и интернет ресурсов, знают, что информация должна быть проверена, как минимум из нескольких источников, чтобы сделать объективный вывод, об этом их учат на специальных дисциплинах, а также на предметах История России, Политология, Философия. Однако, как показывает практика и у курсантов иногда возникают вопросы, которые освещаются в социальных сетях и интернет ресурсах, а в наших средствах массовой информации отсутствуют, в основном вопросы политического, экономического, военного, правового характера. Встает закономерный вопрос, как воспринимать данную информацию из социальных сетей, можно ли ей доверять, как объективно её оценить, а значит необходимо проявить бдительность, основа которой внимательность. Обычно применяются следующие формы и методы формирования бдительности при работе курсантов и студентов с интернет контентом. Первое – беседа с курсантами во время которой необходимо уточнить, чей ресурс, какие материалы он в основном публикует, какая его направленность, если в основном материалы порочащие Россию, необходимо забыть о нем. Если информация сомнительная необходимо проверить её в других источниках. Если Вы вышли на общение с незнакомым человеком, проявлять особую внимательность, так как враждебные ресурсы используют современные психологические технологии, чтобы Вас привлечь к анти правовым действиям, всё начинается с малого, что-то узнать, что-то сфотографировать, куда-то перезвонить, что-то передать, и постепенно просьбы будут только усложняться, в начале ничего подозрительного, выполнив их просьбу даже безобидную, они переходят к шантажу, или денежному поощрению. Если Вам предлагают заработать деньги быстро, курсанты чётко понимают «бесплатный сыр только в мышеловке». Когда призывают к анти правовым действиям, тут всё ясно, необходимо покинуть данный ресурс. На данный момент можно утверждать курсанты академии адекватно реагируют на провокации в социальных сетях, не ведутся на «разводы» это прежде всего говорит о их бдительности и умении адекватно реагировать на возможные «информационные опасности» в социальных сетях.

Рассмотрим основные эффективные педагогические инструменты формирования бдительности у курсантов академии при взаимодействии с социальными сетями и другими интернет ресурсами. Первое- формирование навыков критического мышления, данный навык формируется практически на всех предметах, и на вне учебных мероприятиях, основой которого является умение анализировать информацию, проверять источники, распознавать манипуляции, а также формирование умений распознавать фейки. Важно понимать, что не всё, что написано в интернете, является правдой, и учитывать, что цифровой след остаётся даже после удаления данных. Второе- формирование навыка бдительности, который будет включать при общении в социальных сетях следующие компоненты: не добавлять в друзья не знакомых Вам людей; не отвечать на сообщения или звонки незнакомцев, не переходить по ссылкам; не раскрывать свои личные данные; не выполнять даже безобидные просьбы, не соглашаться на встречи; при угрозе или шантаже заблокировать аккаунт собеседника; для защиты максимально использование паролей. Третье – разбор уже случившихся ситуаций, предоставить группе самостоятельно проанализировать уже случившуюся ситуацию связанную с попыткой привлечения молодого человека к анти правовым действиям через социальные сети, дать возможность курсантам самостоятельно выделить признаки опасного общения, приемы которые использовались для вовлечения. Четвертое – информирование курсантов и студентов об ответственности за деяния связанные с правонарушениями которые вытекают из общения в интернет ресурсах. Пятое – каждый вторник на первой ленте выделяется буквально 10 минут для напоминания курсантам и студентам о вопросах бдительности, и о тех психологических приемах которые могут использовать социальные сети для вовлечения молодых людей в анти правовые действия, основные из них: давление на жалость, вызов чувства вины, стыда, обиды, защиты и обеспечения безопасности близких под разными предлогами, попытки поторопить с принятием решения даже вполне благоразумного, и последнее переход к угрозам или шантажу. Современный искусственный интеллект позволяет моделировать не только голос собеседника но и видео изображения, поэтому у курсантов формируется навык перепроверки просьб личного и финансового характера, основой которого является перезвон с другого аппарата адресату который обратился с просьбой. Современное информационное общество предъявляет особые требования к бдительности.

Исследования проводимые в академии по вопросам формирования бдительности у курсантов и студентов при общении в социальных сетях и работе с интернет ресурсами показали следующие результаты: на первом курсе 99,7% общаются в социальных сетях, на вопрос доверяете ли вы данным источникам 82% респондентов ответили –да, на втором курсе – 56% доверяют, третий курс – 12%, данная динамика показывает результативность учебно-воспитательного процесса. Другие результаты показывают респонденты отвечая на вопрос: доверяете ли вы информации которую получаете в Яндексе дзене, на первом курсе 96% ответили –да, на втором курсе – 92%, на третьем курсе – 87% таким образом мы наблюдаем достаточно высокий процент доверия такой платформе как Яндекс. Естественно данная платформа используется и в учебном процессе как информационный ресурс, однако бдительность необходимо проявлять и здесь, если освещаются события политического, экономического и социального характера – есть необходимость перепроверки информации в других источниках. В исследовании мы затрагивали следующие вопросы: существуют ли интернет опасности – 100% респондентов ответили –да существуют, однако следующий вопрос – можно ли защитится от интернет опасностей – 83% респондентов ответили –да - на первом курсе, 91% на втором курсе и 98% на третьем курсе здесь мы наблюдаем динамику роста информационной бдительности у курсантов и студентов 1-3 курсов. Следующий блок вопросов в анкетировании был посвящён поведению молодого человека после общения в социальных сетях, один из них – будете ли Вы выполнять просьбы Вашего собеседника в социальных сетях – на первом курсе 88% респондентов ответили – да, если они не связаны с анти правовой деятельностью, на втором курсе – 36% ответили – да, если они не связаны с анти правовой деятельностью, на третьем курсе – 21% ответили – да, если они не связаны с анти правовой деятельностью, наблюдаем динамику роста не участия в выполнении просьб через социальные сети. Один из вопросов звучал так: если собеседник прислал Вам сообщение со ссылкой, стоит ли по ней переходить: на первом курсе 56% ответили –да, на втором курсе 22% ответили – да, на третьем курсе 9% ответили –да, в этом контексте наблюдаем рост бдительности при общении в социальных сетях, хотя респонденты пытались конкретизировать вопрос – собеседник знакомый, или незнакомый. Исходя из результатов исследования можно констатировать, что процесс формирования бдительности при общении в социальных сетях является многогранным, требует комплексного подхода в учебно-воспитательном процессе, зависит от уровня образованности личности, её взглядов на общую информационную среду, тенденций которые там превалируют, опасности которые там есть, и существуют ли навыки бдительности у личности которая активно общается в социальных сетях и пользуется интернет ресурсами.

Таким образом в ходе исследования мы выявили основные причины вовлечения молодых людей в анти правовые действия через социальные сети, рассмотрели основные педагогические инструменты формирование бдительности при общении в социальных сетях и работе с интернет ресурсами.

Литература:

1.Галыгина Л. В., Галыгина И. В. Социальные аспекты информационной безопасности. Лабораторный практикум. М.: Лань. 2021. 64 с

2.Корабельников С. М. Преступления в сфере информационной безопасности. М.: Юрайт. 2024. 112 с.

3.Елишев С.О. Сущность манипулятивного управления в молодёжной среде и его разновидности / С.О. Елишев // Труд и социальные отношения. – 2018. – № 4. – С. 156–171.

4.Канунникова Н.Г. К вопросу о противодействии информационному экстремизму в Российской Федерации / Н.Г. Канунникова // Социальнополитические науки. – 2019. – № 1. – С. 139–140.

5.Козырев Г.И. Условия и факторы распространения идеологии терроризма среди российской молодёжи / Г.И. Козырев, И.Д. Горшкова // Социальные технологии, исследования. – 2018. – № 6. – С. 49–58.

6.Котлярова В.В. Молодёжный экстремизм в социальных сетях: специфика и теоретическое осмысление / В.В. Котлярова, М.М. Шубина, О.Н. Сысоева // Вестник высшей школы Alma mater. – 2016. – № 5. – С. 95–99.

Formation of vigilance when interacting with social networks and other Internet resources among cadets of the Siberian Fire and Rescue Academy during the educational process

Cherny S.P., Savin A.P.

Siberian Fire and Rescue Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia

The article analyzes the process of vigilance formation among cadets of the Siberian Fire and Rescue Academy when working with Internet resources. The main reasons for the involvement of young people in anti-legal actions through online resources are investigated. This type of anti-legal action as terrorism is analyzed. Statistics are provided that show the growth of these crimes and the age range of young people who commit legal violations in this area. The process of attracting young people to anti-legal actions is considered. The main reasons for the involvement of young people in anti-legal actions through Internet resources have been identified, primarily a person with intellectual and moral limitations, financial problems, personal qualities, his environment, especially family, education system, and society play an important role in this. The process of vigilance formation itself is considered, as it takes place in the educational process at the Siberian Fire and Rescue Academy. The basic rules of vigilance when interacting with social networks are revealed. The main pedagogical tools used at the academy for the formation of vigilance among cadets and students in their interaction with social networks and other Internet resources are considered.

Keywords: vigilance, Internet resources, educational process, pedagogical tools.

References

1. Galygina L. V., Galygina I. V. Social aspects of information security. Laboratory practice. Moscow: Lan. 2021. 64 s
2. Korabelnikov S. M. Crimes in the field of information security. Moscow: Yurayt. 2024. 112 p.
3. Yelishev S.O. The essence of manipulative management in the youth environment and its varieties / S.O. Yelishev // Labor and social relations. - 2018. – No. – pp. 156-171.
4. Kanunnikova N.G. On the issue of countering information extremism in the Russian Federation / N.G. Kanunnikova // Socio-political sciences. – 2019. – No. 1. – pp. 139-140.
5. Kozyrev G.I. Conditions and factors of the spread of the ideology of terrorism among Russian youth / G.I. Kozyrev, I.D. Gorshkova // Social technologies, research. – 2018. – No. pp. 49-58.
6. Kotlyarova V.V. Youth extremism in social networks: specifics and theoretical understanding / V.V. Kotlyarova, M.M. Shubina, O.N. Sysoeva // Bulletin of the Alma mater Higher School, 2016, No. 5, pp. 95-99.

Личностный выбор гимнасток в критических ситуациях: модель педагогических условий и её экспертная валидизация

Шевченко Екатерина Дмитриевна
магистр по направлению «Спорт», мастер спорта России по художественной гимнастике; магистр, Московский городской педагогический университет (МГПУ), katy.shev30@yandex.ru

В статье представлена модель педагогических условий, обеспечивающих конструктивный личностный выбор квалифицированных гимнасток в критических ситуациях спортивной деятельности, и результаты её экспертной валидизации. Актуальность темы обусловлена высокой стрессогенностью художественной гимнастики и недостатком исследований, связывающих педагогические условия с субъектной позицией спортсменки. Модель включает двенадцать типов значимых переживаний, классифицированных по критериям «острота — длительность» и «спортивный — жизненный контекст», и пять факторов педагогических условий: личностный, психологический, организационный, кадровый и информационно-педагогический. В экспертной валидизации приняли участие 12 тренеров по художественной гимнастике (стаж 5–25 лет). Эксперты анонимно оценивали по 5-балльной шкале частоту встречаемости каждого типа переживаний и потенциальную эффективность предложенных педагогических ответов. Получены высокие оценки встречаемости для переживаний боязни поражения (4,6±0,5), конкуренции (4,4±0,7) и психологической усталости (4,3±0,6). Коэффициент конкордации Кендалла W=0,78 (χ^2=102,96; df=11; p<0,01) указывает на высокую согласованность экспертных оценок. Потенциальная эффективность предложенных педагогических ответов оценена экспертами положительно (средний балл 4,1±0,6). Результаты подтверждают обоснованность модели и её пригодность для практического применения.

Ключевые слова: художественная гимнастика, личностный выбор, критические ситуации, педагогические условия, экспертная валидизация, переживания спортсменок.

Введение

Художественная гимнастика занимает особое положение среди олимпийских видов спорта. С одной стороны, это эстетически изысканная дисциплина, требующая от спортсменки сочетания физической одарённости, координации и артистизма. С другой — это вид спорта с предельно ранней специализацией и столь же ранним завершением карьеры. Большинство гимнасток начинают занятия в 4–5 лет, к 12–13 годам выходят на уровень кандидатов в мастера спорта, а к 17–20 годам многие завершают выступления [1, 8]. За этот короткий период спортсменка проходит через спектр критических ситуаций — от острого стресса после поражения до хронической психологической усталости, накапливаемой годами интенсивных тренировок [3, 5].

Современный этап развития гимнастики характеризуется усложнением соревновательных программ и повышением требований к артистической составляющей. С каждой сменой правил заметна тенденция к гармоничному соотношению форм и средств, требующая от гимнастки не только технического совершенства, но и эмоциональной зрелости [1]. Возраст сильнейших гимнасток мира стабилизировался на отметке 19–22 года, тогда как ещё в начале 2000-х годов чемпионства добивались 16–18-летние спортсменки. Это означает, что период нахождения на пике спортивной формы увеличился, а вместе с ним возросла и длительность воздействия стресс-факторов.

Проблема заключается в том, что педагогические условия подготовки гимнасток традиционно ориентированы на физические и технические компоненты. Тренер выстраивает систему нагрузок, контролирует исполнение элементов, корректирует композицию — но субъектная позиция спортсменки, её способность к осознанному выбору в критической ситуации часто остаётся вне фокуса целенаправленной педагогической работы [4].

В научной литературе проблематика критических ситуаций в спорте рассматривается в рамках психологии стресса и копинг-поведения [13, 14]. Применительно к спортивной деятельности эта концепция получила развитие в трудах Г.Б. Горской [3], Е.П. Ильина [5], Н.Б. Стамбуловой [9, 10]. Работы последних лет по художественной гимнастике затрагивают вопросы тревожности у гимнасток [1], психологической адаптации на этапе завершения карьеры [11]. Однако связь между конкретным типом переживания и педагогическими условиями его преодоления остаётся нераскрытой.

Цель настоящей работы — представить модель педагогических условий, обеспечивающих конструктивный личностный выбор гимнасток, и провести её экспертную валидизацию.

МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование включало два этапа: построение модели и её экспертную валидизацию.

Построение модели

Модель разработана на основе теоретического анализа публикаций по психологии спорта и педагогике спортивной подготовки (1999–2024 гг., русско- и англоязычные) и включённого наблюдения автора в 2019–2024 гг. на базе СШОР г. Реутов и МАУ «Спортивная Школа» г. Реутов. Под наблюдением находились 25 гимнасток молодёжной сборной и высшей категории (15–22 года, КМС и МС). Данные фиксировались в форме дневниковых записей. Дополнительным источником послужили материалы индивидуальных бесед с гимнастками и экспертные интервью с тренерами.

На основе анализа был составлен первичный перечень из 18 критических ситуаций. Близкие позиции объединены — итоговый перечень составил 12 типов переживаний, сгруппированных по критериям «острота — длительность» и «спортивный — жизненный контекст». Каждому типу сопоставлен один или несколько из пяти факторов педагогических условий: личностный, психологический, организационный, кадровый, информационно-педагогический.

Экспертная валидизация

Для проверки обоснованности модели проведён опрос 12 тренеров по художественной гимнастике (стаж от 5 до 25 лет, средний стаж — 14,3±5,8 лет; 7 человек — высшая квалификационная категория, 5 — первая; все работают с гимнастками уровня КМС и МС). Выборка экспертов ограничена Московским регионом, что является ограничением исследования.

Экспертам предъявлялся опросный лист, содержащий описание каждого из 12 типов переживаний в том виде, как они представлены в таблице 1, и соответствующего педагогического ответа — фактора педагогических условий с кратким указанием содержания (таблица 2). Для минимизации эффекта подсказки переживания в опросном листе перечислялись в случайном порядке, без указания авторской группировки по критериям. Опрос проводился анонимно. Экспертам предлагалось оценить по 5-балльной шкале (1 — практически не встречается/потенциально неэффективно; 5 — встречается постоянно/потенциально высокоэффективно) два параметра: частоту встречаемости каждого типа переживаний в их практике и потенциальную эффективность предложенного педагогического ответа. Подчёркивалось, что оценивается не объективная эффективность (для определения которой необходим формирующий эксперимент), а экспертное мнение о потенциальной пригодности ответа.

Обработка данных включала расчёт средних значений и стандартных отклонений для каждого оцениваемого параметра. Согласованность экспертных оценок определялась с помощью коэффициента конкордации Кендалла (W) с поправкой на связанные ранги. Расчёты выполнены в программе Statistica ver. 10.0.

РЕЗУЛЬТАТЫ: МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ

Под личностным выбором в контексте данной работы понимается сознательное предпочтение одной из альтернативных стратегий поведения в ситуации, субъективно воспринимаемой как критическая. В отличие от ситуативного копинга, представляющего собой реакцию на стрессор, личностный выбор является проактивным ценностным решением, затрагивающим образ будущего спортсменки и способным изменить траекторию её карьеры, а не только снизить остроту текущего переживания. Критериями конструктивности выбора выступают: осознанность альтернатив, принятие ответственности за последствия и соответствие долгосрочным целям спортивной карьеры.

Классификация переживаний и модель педагогических условий представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица
Классификация значимых переживаний гимнасток

Критерий	Тип переживания	Характеристика
Острые / спортивный контекст	Боязнь поражения	Страх снижения статуса, исключения из состава, критики СМИ
	Конкуренция	Острота зависит от числа и статуса соперниц
	Ответственность	Особенно выражена у капитанов групповых упражнений
Хронические / спортивный контекст	Неуверенность	Связана с неоптимальной формой, травмами, судейством
	Неудовлетворённость	Возникает даже при хорошем результате
	Бремя лидера	Усталость от необходимости оправдывать ожидания
	Психологическая усталость	Результат накопления стрессов, эмоциональное выгорание
Жизненный контекст	Одиночество	Связано с проживанием на базах в отрыве от семьи
	Несбалансированность	Трудности совмещения спорта с учёбой и личной жизнью
	Популярность	От стремления к признанию до избегания публичности
	Переоценка действительности	Изменение ценностного отношения к спорту
	Завершение карьеры	Комплексное состояние: одиночество, неуверенность, чувство ненужности

Личностный фактор является интегрирующим: именно через личностный выбор гимнастка принимает или отвергает предлагаемую поддержку. Психологический фактор охватывает наиболее широкий спектр — от острых предстартовых до хронических жизненных переживаний. Организационный реализуется через моделирование стрессситуаций в контролируемой среде. Кадровый обеспечивает безопасный канал для переживаний, которые гимнастка не готова обсуждать с тренером. Информационно-педагогический фактор, в отличие от простой фильтрации внешнего потока, предполагает целенаправленное обучение спортсменки навыкам критической оценки информации и самозащиты от деструктивных медийных воздействий в предсоревновательный период.

Таблица 2
Модель педагогических условий: соотнесение переживаний и факторов

Фактор	Содержание	Адресуемые переживания
Личностный	Мотивационное включение, рефлексия, управление эмоциями	Неуверенность, неудовлетворённость, бремя лидера, переоценка действительности
Психологический	Мониторинг эмоционального фона, обучение саморегуляции	Боязнь поражения, конкуренция, ответственность, психологическая усталость, одиночество, завершение карьеры
Организационный	Вариативность тренировочных форм, моделирование стресса	Боязнь поражения, конкуренция, ответственность
Кадровый	Наличие психолога, повышение квалификации тренеров	Одиночество, психологическая усталость, переоценка действительности, завершение карьеры
Информационно-педагогический	Обучение навыкам информационной самозащиты, дозирование внешнего потока	Боязнь поражения, конкуренция, популярность, несбалансированность

Результаты: экспертная валидизация

Результаты опроса экспертов представлены в таблице 3.

Таблица 3
Экспертные оценки частоты встречаемости переживаний и потенциальной эффективности педагогических ответов, баллы (M±σ, n=12)

Тип переживания	Частота встречаемости	Потенциальная эффективность ответа
Боязнь поражения	4,6±0,5	4,3±0,6
Конкуренция	4,4±0,7	4,1±0,7
Ответственность	4,1±0,8	4,0±0,8
Неуверенность	4,2±0,6	4,2±0,6
Неудовлетворённость	3,8±0,7	3,9±0,7
Бремя лидера	3,5±0,9	3,8±0,9
Психологическая усталость	4,3±0,6	4,2±0,5
Одиночество	3,7±0,8	4,1±0,7
Несбалансированность	3,9±0,7	3,8±0,8
Популярность	2,8±1,0*	3,5±1,1*
Переоценка действительности	3,3±0,9*	3,9±0,8*
Завершение карьеры	3,8±0,7	4,4±0,5
Среднее по всем типам	3,9±0,7	4,1±0,6

Примечание: * — оценки для переживаний с частотой встречаемости <3,0 балла носят предположительный характер в силу ограниченного опыта экспертов в работе с данными состояниями.

Наиболее часто встречающимися, по оценкам экспертов, являются переживания боязни поражения (4,6±0,5), конкуренции (4,4±0,7) и психологической усталости (4,3±0,6). Наименее частотным ожидаемо оказалось переживание популярности (2,8±1,0), что объясняется спецификой выборки: большинство гимнасток уровня КМС и МС не являются публичными фигурами.

Средняя оценка потенциальной эффективности предложенных педагогических ответов составила 4,1±0,6 балла. Наиболее высоко оценены ответы для переживаний завершения карьеры (4,4±0,5), боязни поражения (4,3±0,6), неуверенности и психологической усталости (по 4,2).

Коэффициент конкордации Кендалла W=0,78 (χ^2=102,96; df=11; p<0,01) свидетельствует о высокой степени согласованности экспертных оценок.

ОБСУЖДЕНИЕ

Полученные результаты подтверждают обоснованность предложенной модели. Высокая согласованность экспертов (W=0,78) говорит о том, что выделенные типы переживаний и соответствующие им педагогические ответы не являются произвольной конструкцией, а отра-

жают реальную практику работы с гимнастками. Вместе с тем необходимо отметить, что высокая согласованность может быть следствием не только внутренней согласованности модели, но и экологической валидности перечня: эксперты опознали в предъявленных описаниях типичные ситуации своей практики. Это подтверждает практическую адекватность модели, но не является доказательством её теоретической необходимости — для этого требуется проверка альтернативных структур.

Распределение частот встречаемости переживаний согласуется с данными литературы. Высокие показатели боязни поражения и конкуренции ожидаемы для эстетического вида спорта с субъективным судейством [1, 14]. Высокая частота психологической усталости (4,3±0,6) подтверждает актуальность проблемы эмоционального выгорания в гимнастике. Наименее частотное переживание популярности (2,8±1,0) указывает на то, что для большинства гимнасток уровня КМС и МС данная проблема не является ведущей — для спортсменок уровня сборной страны значимость этого переживания может быть выше, что требует отдельного исследования.

Предложенная модель отличается от существующих подходов рядом принципиальных особенностей. Модель психологического обеспечения многолетней подготовки спортсменов Г.Б. Горской [3] описывает общие принципы сопровождения на разных этапах карьеры, но не дифференцирует педагогические ответы под конкретные типы переживаний. Концепция кризисов спортивной карьеры Н.Б. Стамбуловой [9, 10] выделяет нормативные и ненормативные кризисы, однако педагогические условия их преодоления не систематизированы. Ресурсный подход в психологии совладающего поведения [6] акцентирует развитие общих копинг-ресурсов, не привязывая их к специфике конкретных состояний. Предлагаемая модель занимает промежуточную нишу: она не заменяет общие концепции, а операционализирует их применительно к узкому контингенту — гимнасткам высшей квалификации, предлагая дифференцированный педагогический ответ для каждого типа переживания.

Центральная роль личностного фактора в модели требует отдельного обоснования. В отличие от ситуативного копинга, представляющего собой реактивный ответ на стрессор [13], личностный выбор является проактивным ценностным решением. Копинг направлен на снижение остроты текущего переживания; личностный выбор — на изменение траектории, определяемой этим переживанием. Именно поэтому факторы, адресованные к внутренней системе оценок спортсменки (личностный), выступают интегрирующим звеном модели: без их активации любое внешнее педагогическое воздействие рискует остаться невостребованным.

Экспертная валидизация, проведённая в настоящей работе, имеет ряд ограничений. Во-первых, эксперты оценивали воспринимаемую, а не объективную эффективность педагогических ответов — для определения реальной эффективности необходим формирующий эксперимент. Во-вторых, оценки для низкочастотных переживаний (популярность — 2,8±1,0; переоценка действительности — 3,3±0,9) носят предположительный характер, поскольку эксперты реже сталкиваются с данными состояниями. В-третьих, выборка экспертов ограничена Московским регионом, что не позволяет исключить влияния локальной педагогической традиции на оценки. В-четвёртых, сама процедура экспертной валидизации в данном случае устанавливает консенсус-валидность модели — согласие профессионального сообщества с предложенной структурой, но не её критериальную или конструктную валидность. Для проверки конструктной валидности требуется факторный анализ на более широкой выборке с включением данных самих гимнасток.

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением географии экспертной панели, проведением опроса гимнасток для верификации частоты и субъективной значимости выделенных переживаний, а также с формирующим экспериментом для проверки эффективности модели. Кроме того, представляет интерес адаптация модели к другим видам спорта со сходными характеристиками — фигурному катанию, спортивной гимнастике, синхронному плаванию.

ВЫВОДЫ

Разработанная модель связывает двенадцать типов значимых переживаний гимнасток с пятью факторами педагогических условий, в которой личностный выбор выступает центральным интегрирующим звеном. Экспертная валидизация подтвердила обоснованность модели: коэффициент конкордации W=0,78 ($p<0,01$) указывает на высокую согласованность экспертов, средняя оценка потенциальной эффективности педагогических ответов составила 4,1±0,6 балла. Наиболее частотными переживаниями признаны боязнь поражения (4,6±0,5), конкуренция (4,4±0,7) и психологическая усталость (4,3±0,6). Практическая ценность модели — в возможности перехода от универсальных рекомендаций к дифференцированным педагогическим ответам. Дальнейшие исследования целесообразно направить на эмпирическую проверку эффективности модели в формирующем эксперименте и её адаптацию к другим сложнокоординационным видам спорта.

Литература

1. Афанасьева, И.А. Особенности тревожности у гимнасток основной и молодежной сборной по художественной гимнастике / И.А. Афанасьева, Е.В. Биндусов, М.Я. Левин // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. — 2015. — № 5 (123). — С. 212–215.

2. Горбунов, Г.Д. Психопедагогика спорта: учебное пособие для вузов / Г.Д. Горбунов. — М.: Советский спорт, 2012. — 312 с. — С. 118–145.

3. Горская, Г.Б. Психологическое обеспечение многолетней подготовки спортсменов: учеб. пособие / Г.Б. Горская. — Краснодар: КГУФКСТ, 2022. — 275 с. — С. 112–145.

4. Загайнов, Р.М. Кризисные ситуации в спорте и психология их преодоления / Р.М. Загайнов. — М.: Советский спорт, 2010. — 230 с. — С. 45–78.

5. Ильин, Е.П. Психология спорта / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2023. — 352 с. — С. 234–267.

6. Крюкова, Т.Л. Психология совладающего поведения: современное состояние и перспективы / Т.Л. Крюкова // Вестник КГУ. — 2022. — № 4. — С. 54–62.

7. Серова, Л.К. Психология личности спортсмена / Л.К. Серова. — М.: Советский спорт, 2022. — 184 с. — С. 89–123.

8. Сопов, В.Ф. Психические состояния в напряжённой спортивной деятельности / В.Ф. Сопов // Спортивный психолог. — 2023. — № 1 (64). — С. 15–22.

9. Стамбулова, Н.Б. Психология спортивной карьеры: учеб. пособие / Н.Б. Стамбулова. — СПб.: Центр карьеры, 1999. — 367 с. — С. 47–89.

10. Стамбулова, Н.Б. Психология спортивной карьеры: кризисы и их преодоление / Н.Б. Стамбулова // Учёные записки ун-та им. П.Ф. Лесгафта. — 2023. — № 5 (219). — С. 378–385.

11. Шихвердиев, С.Н. Особенности психологической адаптации спортсменов разного пола и спортивной специализации на этапе завершения спортивной карьеры / С.Н. Шихвердиев // Учёные записки ун-та им. П.Ф. Лесгафта. — 2015. — № 4 (122). — С. 34–36.

12. Шевченко, Е.Д. Педагогические условия преодоления кризисных ситуаций в развитии спортивной карьеры квалифицированных гимнасток: бакалаврская работа / Е.Д. Шевченко. — М.: МПГУ, 2021. — 85 с. — С. 25–52.

13. Lazarus, R.S. Stress, appraisal, and coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. — New York: Springer Publishing, 1984. — 456 p. — P. 115–183.

14. Nicholls, A.R. Coping in sport: A systematic review / A.R. Nicholls, R.C. Polman // Journal of Sports Sciences. — 2007. — Vol. 25. — № 1. — P. 11–31.

15. Stambulova, N.B. Career transitions and career termination / N.B. Stambulova, D. Alfermann, T. Statler, J. Côté // Handbook of sport psychology. — 4th ed. — Hoboken: Wiley, 2020. — P. 745–763.

16. Park, S. Athletes' career transition out of sport: A systematic review / S. Park, D. Lavallee, D. Tod // International Review of Sport and Exercise Psychology. — 2013. — Vol. 6. — № 1. — P. 22–53.

Personal Choice of Gymnasts in Critical Situations: A Model of Pedagogical Conditions and Its Expert Validation

Shevchenko E.D

Moscow City University (MCU), Moscow.

The article presents a model of pedagogical conditions ensuring constructive personal choice of qualified gymnasts in critical situations and the results of its expert validation. The model includes twelve types of significant experiences classified by "acuteness — duration" and "sports — life context" criteria, and five factors of pedagogical conditions: personal,

psychological, organizational, personnel, and informational-pedagogical. Twelve rhythmic gymnastics coaches (experience 5–25 years) participated in anonymous expert validation, rating frequency of each experience type and potential effectiveness of proposed pedagogical responses on a 5-point scale. High frequency scores were obtained for fear of failure (4.6±0.5), competition (4.4±0.7), and psychological fatigue (4.3±0.6). Kendall's W=0.78 (χ^2=102.96; df=11; p<0.01) indicates high inter-rater agreement. Potential effectiveness of pedagogical responses was rated positively (mean 4.1±0.6). Results support the model's validity and its practical applicability.
Keywords: rhythmic gymnastics, personal choice, critical situations, pedagogical conditions, expert validation, athletes' experiences.

References

1. Afanasyeva, I.A. Anxiety characteristics of female gymnasts from the main and youth rhythmic gymnastics teams / I.A. Afanasyeva, E.V. Bindusov, M.Ya. Levin // Scientific notes of P.F. Lesgaft University. - 2015. - No. 5 (123). - P. 212-215.
2. Gorbunov, G.D. Psychopedagogy of sport: a teaching aid for universities / G.D. Gorbunov. - Moscow: Sovetsky Sport, 2012. - 312 p. - P. 118-145.
3. Gorskaya, G.B. Psychological support for long-term training of athletes: a teaching aid / G.B. Gorskaya. - Krasnodar: KSUFKST, 2022. - 275 p. — P. 112–145.
4. Zagaynov, R.M. Crisis situations in sports and the psychology of overcoming them / R.M. Zagaynov. — Moscow: Sovetsky Sport, 2010. — 230 p. — P. 45–78.
5. Ilyin, E.P. Psychology of sports / E.P. Ilyin. — St. Petersburg: Piter, 2023. — 352 p. — P. 234–267.
6. Kryukova, T.L. Psychology of coping behavior: current state and prospects / T.L. Kryukova // Vestnik of KSU. — 2022. — No. 4. — P. 54–62.
7. Serova, L.K. Psychology of the athlete's personality / L.K. Serova. — M.: Sovetskiy Sport, 2022. — 184 p. — P. 89–123.
8. Sopov, V. F. Mental States in Strenuous Sports Activity / V. F. Sopov // Sports Psychologist. — 2023. — No. 1 (64). — P. 15–22.
9. Stambulova, N. B. Psychology of Sports Career: Textbook / N. B. Stambulova. — St. Petersburg: Career Center, 1999. — 367 p. — P. 47–89.
10. Stambulova, N. B. Psychology of Sports Career: Crises and Their Overcoming / N. B. Stambulova // Scientific Notes of the P. F. Lesgaft University. — 2023. — No. 5 (219). — P. 378–385.
11. Shikhverdiev, S. N. Features of psychological adaptation of athletes of different genders and sports specializations at the stage of completion of their sports careers / S. N. Shikhverdiev // Scientific notes of the P. F. Lesgaft University. — 2015. — No. 4 (122). — P. 34–36.
12. Shevchenko, E. D. Pedagogical conditions for overcoming crisis situations in the development of the sports career of qualified gymnasts: bachelor's thesis / E. D. Shevchenko. — Moscow: Moscow State Pedagogical University, 2021. — 85 p. — P. 25–52.
13. Lazarus, R. S. Stress, appraisal, and coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. - New York: Springer Publishing, 1984. - 456 p. — P. 115–183.
14. Nicholls, A.R. Coping in sport: A systematic review / A.R. Nicholls, R.C. Polman // Journal of Sports Sciences. - 2007. - Vol. 25. - No. 1. - P. 11–31.
15. Stambulova, N.B. Career transitions and career termination / N.B. Stambulova, D. Alfermann, T. Statler, J. Côté // Handbook of sport psychology. — 4th ed. — Hoboken: Wiley, 2020. — P. 745–763.
16. Park, S. Athletes' career transition out of sport: A systematic review / S. Park, D. Lavallee, D. Tod // International Review of Sport and Exercise Psychology. — 2013. — Vol. 6. - No. 1. - P. 22–53.

Некоторые аспекты профессиональной компетентности курсантов МВД России к деятельности в особых условиях

Шевченко Григорий Вадиславович
старший преподаватель, кафедры деятельности ОВД в особых условиях учебно-научного комплекса специальной подготовки, Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя, PoliceUniversity@yandex.ru

В данной статье рассматривается понятие подготовки и многоплановый процесс формирования профессиональных компетенций курсантов (общекультурная, профессионально-творческая, продуктивная, репродуктивная), как будущих сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации.
Ключевые слова: готовность курсантов, компетенции, интерактивные технологии, образовательный процесс, компетентностный подход, образовательные организации.

Введение

В XXI веке появился целый ряд новых угроз международной и государственной безопасности, на которые мировое сообщество не приняло конкретных решений. Значение профессиональной подготовки курсантов выражается с помощью теоретических и практических занятий, формирующие необходимые навыки в служебной деятельности.

Существуют конкретные особенности обучения в ведомственных вузах, основная цель которых является развитие компетентных навыков обучающихся с дальнейшей возможностью применения знаний, решающие служебные задачи.

Профессиональная компетентность — это способность сотрудника выполнять обязанности на необходимом работодателе уровне. В ситуации с Министерством внутренних дел Российской Федерации, это способность сотрудника выполнять задачи, обуславливающие осуществление государственной политики в сфере внутренних дел. Профессиональная компетентность включает в себя определённый набор умений, способностей, навыков необходимых для выполнения служебной задачи в рамках конкретной специальности. На период 2024 года, профессиональная компетентность в МВД России включает в себя в том числе набор умений, способностей и навыков в особых условиях. Особые условия — это условия трудового процесса, отличающиеся от стабильных и оказывающие отрицательное воздействие на здоровье сотрудника в связи с повышенной сложности их осуществления.

Основанием для проведения исследования служит существующее противоречие: запрос на компетентных выпускников не находит полного соответствия в их реальных навыках самостоятельной работы. Изучение документов МВД и ежегодных сводок деятельности показывает, что главный недостаток существующей системы обучения — это хроническое отставание теории от практических нужд.

Согласно оценкам руководителей территориальных органов внутренних дел, значительная часть выпускников ведомственных вузов демонстрирует неполную реализацию освоенных в ходе обучения знаний, умений и навыков при решении повседневных служебных задач. Например, для выявления реального уровня сформированности профессиональных компетенций у выпускников Белгородского юридического института МВД России имени И.Д. Путилина был организован мониторинг их деятельности спустя год после выпуска. В результате глубокому анализу подверглись данные опросов 2020–2023 годов, охватившие 799 участников (из которых 584 — сами выпускники, а 215 — их прямые руководители) из 23 комплектующих органов внутренних дел. В результате, интегральный показатель «уровень соответствия должности» распределился как 38% — высокий, 55% — достаточный, 7% — удовлетворительный, 0% — низкий. При этом хотелось обратить внимание, что данный период был отмечен серьезными вызовами (пандемия COVID-19 и СВО), которые повлияли на систему образования. В приграничных регионах, включая Белгород, в условиях осложненной оперативной обстановки Белгородский юридический институт МВД России имени И.Д. Путилина, как и другие учреждения, функционировал в дистанционном формате, что неизбежно отразилось на ходе подготовки выпускников. Данные оценки руководителей ОВД говорят о том, что 93% выпускников в целом готовы к самостоятельному выполнению служебных обязанностей, при этом важно отметить их способность действовать в экстремальных условиях, готовность к коллективному взаимодействию и низкому уровню конфликтности. Несмотря на оптимистические результаты, из них лишь чуть более трети (38%) полностью соответствуют предъявляемым требованиям, а остальные нуждаются в определённой адаптационной поддержке и наставничестве на начальном этапе службы. [5, с.10].

Цель настоящей работы – это проанализировать основные аспекты формирования профессиональной компетентности курсантов МВД России к деятельности в особых условиях, рассмотреть компоненты, уровни и факторы, влияющие на её развитие, а также обосновать необходимость практико-ориентированного обучения.

Материалы и методы

В основе исследования лежит комплексный теоретический анализ отечественной научной литературы, ведомственных нормативных правовых актов, а также федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по специальностям, реализуемым в системе МВД России. Теоретическую и нормативную базу исследования составили:

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 (статья 14), определяющий ориентацию содержания образования на самоопределение и самореализацию личности.

Приказ МВД России от 19 сентября 2022 г. № 691 и Приказ МВД России от 2 февраля 2024 года № 44, регламентирующие организацию служебной и учебной деятельности курсантов, в том числе практическую подготовку путём выполнения задач, связанных с будущей профессиональной деятельностью;

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) по специальностям подготовки в системе МВД;

Ведомственные нормативные правовые акты и ежегодные итоговые отчёты о деятельности МВД России.

В работе использованы научные труды отечественных авторов: Михайловой Т.Н. , Доломанюк Л.В., Шалимовой О.Н., Еробкина Р.М., Кулешова А.А., Базулиной А.А., Плохих Г.И, Сабинина А.А. и других.

В исследовании использовались следующие методы:

– теоретический анализ, который необходим для изучения сущности и структуры профессиональной компетентности;

– сравнительно-правовой метод, который предназначен для сопоставления нормативных требований и реальной практики подготовки;

– системно-структурный подход, который предназначен при выделении компонентов компетенций (когнитивный, аксиологический, операционно-деятельностный);

– анализ практического опыта основан на отзывах руководителей территориальных подразделений ОВД о качестве подготовки выпускников.

Такой подход позволил систематизировать представления о структуре профессиональной компетентности, выделить её уровни, определить факторы, влияющие на формирование, и оценить роль практических и интерактивных методов обучения.

Результаты и обсуждение

Согласно Федеральному закону «Об образовании» № 273 от 29.12.2012, а именно статье 14, содержание образования должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, созданию условий для самообразования. В данном случае федеральный закон ориентирован на использование механизмов, необходимых для использования таких методов обучения, которые могут быть применены для самореализации личности обучающихся. Данное обоснование закона позволяет вырабатывать такие условия получения образования, которые интересны и актуальны для лица, посвящающегося себя занятию в будущем офицерской должности, требующей набора необходимых навыков взаимодействия в коллективе и выполнения служебных обязанностей. Современное общество требует от сотрудника правоохранительных органов навыков, необходимых для реализации государственной политики в сфере общественного регулирования и применения нормы права в конкретной ситуации, данные навыки возможны для применения только лишь в случае проявления интереса сотрудника и данное применение невозможны без применения образовательных основ, получаемых в ходе достижения высшего образования.

Опираясь на требования ФГОС ВО, предъявляемые к курсантам системы МВД, Т.Н. Михайлова выделяет четыре группы формируемых навыков (общекультурные, общепрофессиональные, узкопрофессиональные и профессиональные), базой для которых служит практическая подготовка. Последняя является ключевым инструментом становления профессиональных компетенций в рамках конкретного профиля. Реализация компетентностного подхода в данном контексте требует комплексного решения следующих вопросов: пересмотра места и содержательной роли образовательных организаций МВД, детальной технологизации преподавания профильных дисциплин и масштабирования интерактивных форм взаимодействия с обучающимися. [9, с.67]

Согласно позиции Доломанюк Л.В., профессиональная подготовка курсантов образовательной системы МВД России – это интегральная характеристика, определяющая их способность как специалистов решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях учебной и другой деятельности, используя знания, профессиональный и жизненный опыт, ценности и наклонности [10, с.10]. По утверждению Шалимовой О.Н. в образовательных системах МВД России существует общекультурная компетентность проявляющаяся в способности осваивать общественную культуру и реализовывать её потенциал для укрепления и защиты общественного порядка и национальной безопасности России, то есть совокупность предусмотренных государством ФГОС ВО по конкретной подготовки определённой категории ценностей, а Еробкин Р.М. выделяет тактико-специальную компетентность, которая включает в себя три компонента: когнитивный, аксиологический и операционно-деятельностный. При учитывании данных компонентов необходимо внедрять в учебный процесс курсантов образовательных организаций МВД России интерактивные и активные методы обучения [3, с.234].

Формирование профессиональной компетентности курсантов — это процесс осознанного и системного обучения, направленный на развитие практических навыков и профессионального мировоззрения. В его рамках курсант не только осваивает теоретические основы, но и учится действовать в нестандартных условиях, выстраивать служебные коммуникации и применять творческий потенциал, в том числе в оперативной обстановке.

Профессиональная компетенция выпускника ведомственного вуза при этом представляет собой интегративное личностное образование. Оно аккумулирует комплекс компетенций (знания, умения, алгоритмы действий), профессионально значимые личностные качества, а также первичный практический опыт. В совокупности эти элементы призваны гарантировать результативность и автономность его служебной деятельности в должности сотрудника полиции соответствующего профиля [6, с.179-181].

Базулина А.А. выделяет следующие уровни профессиональной компетенции курсантов:

– профессионально-творческий, который характеризуется личной ответственностью, стремлением к карьерному росту, способностью переосмысливать теоретические знания и расширению практического опыта;

– продуктивный, который предполагает осознание связи личных целей с социальными стандартами, владение углублёнными специализированными знаниями и навыками самоанализа в соответствии с профессиональными стандартами;

– репродуктивный, который базируется на личных предпочтениях и устоявшихся фундаментальных знаниях правоохранительной сферы, при этом самоанализ носит интуитивно-эмоциональный характер.

Важно отметить, что компетентность включает не только знание способов выполнения задач, но и способность применять эти знания на практике, достигать желаемого результата, особенно в меняющихся условиях, где прежние алгоритмы неприменимы.

Рост профессиональной компетенции курсантов в период обучения в вузах МВД России [2, с.368] определяется тремя основными группами факторов. Во-первых, это учебная активность (например, курсовые и научно-исследовательские работы, публикационная деятельность), которая позволяет соединять теорию с практикой и формировать собственное видение правовых проблем. Во-вторых, использование интерактивных методов, организующих познавательную деятельность через деловое взаимодействие, что даёт опыт принятия ответственных решений в профессионально-ориентированных ситуациях. В-третьих, субъективные параметры (например, ценности, мотивация, осознанный выбор специальности), требующие сформированности компетенций на уровне высшего образования.

Особое значение для формирования компетенций имеет практическая подготовка. Необходимо учесть, что профессиональная компетенция в органах внутренних дел не достигается путём выпуска из образовательного учреждения, а достигается путём достижения высоких показателей в служебной деятельности сотрудника.

Именно поэтому для компенсации дефицита практического опыта у выпускников в образовательных организациях МВД предусмотрены

различные виды практик (производственная, преддипломная), предполагающие непосредственное включение курсантов в реальную служебную деятельность. Такая практическая составляющая выступает ключевым условием развития профессиональной компетенции, поскольку позволяет не только сформировать целостное представление о будущей службе, но и закрепить теоретические знания, приобретённые в ходе аудиторных занятий.

Деятельность в особых условиях объективно требует от сотрудника специфического комплекса навыков, поскольку данные условия предполагают нестабильное воздействие экстремальных факторов или постоянную готовность к их возникновению. Это в свою очередь обусловливает необходимость расширения должностных обязанностей и корректировки режима службы (вплоть до шести месяцев). Ключевым требованием при этом выступает соответствие функциональных возможностей сотрудника целям выполнения служебных задач и обеспечения приоритетов государственной политики.

Важно отметить, что подготовка курсантов в ведомственных вузах МВД России строится в неразрывной связи с выполнением служебных обязанностей, что закреплено нормативно — приказами МВД России от 19 сентября 2022 г. № 691 и от 2 февраля 2024 г. № 44. Данные документы находят непосредственное отражение в содержании практической подготовки, ориентированной на решение конкретных профессиональных задач [8, с.34-36]. Кроме того, названные нормативные акты определяют организационно-методические и научно-исследовательские аспекты кадрового обеспечения, нацеленного на укрепление законности и правопорядка, а также регулируют деятельность образовательных организаций, подведомственных Министерству внутренних дел.

Реализация данного подхода предполагает усиление служебной составляющей подготовки, что проявляется в учебных планах через такие дисциплины, как «Деятельность ОВД в условиях специально-правовых режимов», «Основы личной безопасности сотрудника ОВД», «Тактико-специальная подготовка», «Огневая подготовка» и «Служебно-прикладная физическая подготовка» [4, с. 235–237]. Их изучение, с одной стороны, служит целям образовательной программы МВД, с другой — целенаправленно развивает у курсантов умения действовать рационально в критических обстоятельствах, формирует устойчивую профессиональную готовность к охране общественного порядка и позволяет отработать практические приёмы несения службы [7, с. 2-4].

Наряду с перечисленными дисциплинами, ключевое значение для практической подготовки курсантов имеет курс «Деятельность ОВД в особых условиях», который целенаправленно развивает управленческие навыки — от координации структур до формирования необходимых сил и средств для реагирования на чрезвычайные ситуации. Как подчёркивает Г.И. Плохих, он вооружает обучающихся знанием правовой и организационной архитектуры ОВД в оперативном контексте и вырабатывает умения оценки обстановки, принятия решений, постановки целей, организации взаимодействия и управления подчинёнными. При этом содержание подготовки гибко адаптируется под характер угроз: для социальных конфликтов — это спасательные и охранные мероприятия; для техногенных катастроф — комплекс розыскных, следственных, спасательных и восстановительных действий [10, с.320].

Анализ нормативных и управленческих документов МВД РФ и специальной литературы выявил, что проблема организации оперативно-служебной деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций и подготовки к ней является актуальной и малоизученной. Это одна из причин, почему выполнение действий зависит от сформированных навыков сотрудника, поскольку не все вопросы стабилизации ситуации зафиксированы в ведомственных актах. В связи с этим возрастает значение служебно-прикладной подготовки как меры подготовки к деятельности в особых условиях. Она формирует физическую готовность к выполнению задач, компетентное использование физической силы, включая боевые приёмы. Кроме того, необходимы профессиональные физические качества и моторные умения, обеспечивающие психофизическую стойкость к нагрузкам (выносливость при преследовании), а также морально-волевые качества: решимость, самообладание, наблюдательность, упорство, внимательность и умение справляться со стрессом.

Для эффективного формирования компетенций в образовательных организациях МВД разрабатываются образовательные модели, внедряются современные методики преподавания. Важно моделирование типичных ситуаций оперативной и служебной деятельности, связанных с применением физической силы и специальных средств, а также использование специальных упражнений по профессионально-прикладной физической подготовке.

Согласно Кулешову А.А., эффективное выполнение обязанностей предполагает не только теоретические знания, но и высокоразвитые практические умения.

В образовательной системе МВД России возможно выделить несколько основных концепций, способствующих формированию готовности к особым условиям:

– практико-ориентированного обучения, которая заключается в реализации обучения путём стажировки, практики в территориальных органах;

– интерактивных методов: ситуационного анализа, кейс-метода, деловой игры, которые способствуют разработке действий в сложных и необычных условиях;

– учёта индивидуальных психологических и физических особенностей курсантов, которая заключается в выявлении интеллектуальных, творческих и культурного потенциала сотрудника. Данная особенность позволит выявить необходимые характеристики сотрудника для выполнения задач в особых условиях деятельности;

– соблюдения дисциплинарного режима и воспитания волевых качеств;

– занятий прикладными видами спорта (футбол, бокс, баскетбол, волейбол), развивающими быстроту реакции, командное взаимодействие, внимание и эмоциональную устойчивость.

Сабинин А.А. отмечает, что для обеспечения развития навыков курсантов в процессе их обучения применяются такие методики, как ситуационный анализ и кейс-метод, которые способствуют разработке действий в сложных и необычных условиях. Важной составляющей также является практическая подготовка, которая позволяет как закреплять, так и углублять профессиональные навыки и компетенции в соответствии с профильной образовательной программой. Занятия специализированными видами спорта, выполнение специально составленных программ ППФП и тренировки на симуляторах способствуют развитию физических и специфических качеств, а также навыков и умений. Например, занятие такими видами спорта как футбол, бокс, баскетбол и волейбол, помогает формировать навыки быстрого реагирования и командной работы, развивает такие анализаторы, как зрительный, слуховой, двигательный и тактильный, а также улучшает объем, распределение и переключение внимания. Кроме того, данные виды спорта способствуют развитию оперативного мышления, эмоциональной стойкости, инициативности, решительности и чувства коллективизма. Развитие навыков и умений происходит благодаря оценке моторно-координационных возможностей курсантов, разработке модели обучения, контролю психофизиологических процессов подготовки, а также выполнению общих и специализированных упражнений.

Для обеспечения качества подготовки в системе МВД предполагается задействовать весь арсенал средств — от государственного мониторинга и обработки служебных оценок до широкого внедрения информационных технологий. Вместе с тем невозможно игнорировать, что истинное становление профессионала происходит уже за пределами вуза, в реальной оперативной обстановке, что делает практическую составляющую принципиально важным звеном обучения.

Проведённый анализ подводит к выводу: подготовка курсантов к эффективным действиям в особых условиях требует целостного, многоаспектного подхода, который органически соединяет теоретическую подготовку, практические занятия, интерактивные методики, работу над физическими и психологическими качествами, а также гибкое реагирование на индивидуальные запросы и особенности обучающихся.

Заключение

Государство заинтересовано в развитии специалистов правоохранительных органов для обеспечения государственной политики в сфере внутренних дел, поэтому необходимо рассмотреть меры, применяемые государством для повышения профессиональной компетенции

курсанта образовательной системы МВД России. Государство в лице Российской Федерации осуществляет систему мониторинга профессионального образования. Она создана для анализа уровня образования в ведомственных вузах. В дополнение к тестированию, система мониторинга включает в себя сбор, обработку и анализ служебных оценок относительно качества подготовки курсантов и слушателей. Государство осуществляет внедрение современных технологий в образовательную программу МВД России, что способствует качественному изучению материала преподаваемых дисциплин [1, с.2].

Деятельность сотрудника в особых условиях предполагает наличие конкретных навыков и умений, получить которые возможно только с помощью теоретического и практического подхода в обучении. Более того практических подход осуществляет более существенное восполнение навыков курсанта, слушателей, потому что позволяет применить полученные знания в ходе образовательной деятельности. Учитывая тот факт, что деятельность органов внутренних дел в особых условиях предполагает деятельность исключительно в практической деятельности, в настоящее время необходимо уделить внимание в ходе образовательной деятельности практическому подходу в образовании. Здесь могут рассматриваться образовательные аспекты в виде частичного прохождения практики в территориальных органах органов внутренних дел Российской Федерации, занятиям различными видами спорта, интерактивных подходах в обучении, предполагающим командную работу в коллективе.

Подводя итог, следует отметить, что развитие профессиональной компетенции в деятельности в особых условиях возможно лишь благодаря образовательным программам и стандартам. В современных реалиях следует особое внимание уделить стандартам подготовки, направленных на повышение профессиональной компетенции курсантов МВД России путём использования практического подхода в обучении.

В заключении, следует отметить, что, проблема не в том, что молодых сотрудников «не хотят» учить, а в том, что для полноценного раскрытия потенциала нужна слаженная работа всей системы — от образовательной организации до самого подразделения.

Литература

1. Доронина Л. Н. К вопросу об использовании активных методов при обучении курсантов в военизированном вузе. [Электронный ресурс] // ООО Инфоурок: сайт. – URL: https://infourok.ru/k-voprosu-ob-ispolzovanii-aktivnyh-metodov-pri-obuchenii-kursantov-v-voenizirovannom-vuze-4621231.html (дата обращения 28.07. 2026 г.)
2. Евсеева И.Г., Русскова Ю.Н. Социально-педагогическая модель внедрения интерактивных технологий в учебный процесс курсантов образовательных организаций МВД России // Вестник экономической безопасности. Москва. 2019 № 3. С. 351-357. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://mosumvd.com/izdatelskaya-deyatelnost/periodicheskie-izdaniya/vestnik-ekonomicheskoy-bezopasnosti-mvd-rossii/2019/2019-03_VEB.pdf(дата обращения 28.07. 2026 г.)
3. Евтихов О.В. Формирование профессиональной компетентности курсантов при интеграции учебно-воспитательной и профессионально-служебной деятельности в образовательном учреждении МВД России: дис. ... д-р пед. наук Красноярск, 2021. 401 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.kspu.ru/upload/documents/2021/10/18/1215bf820fe0292307358b6f9833d238/evtihov-ov-dissertatsiyana-sajt.pdf (дата обращения 28.07. 2026 г.)
4. Зинов П.И., Шевченко Г.В. Применение компьютерных технологий при изучении дисциплины "Тактико-специальная подготовка" // Актуальные проблемы совершенствования тактико-специальной подготовки сотрудников правоохранительных органов: сборнике трудов научно-практической конференции. Чебоксары, 2017. С.235-237. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32363782(дата обращения 28.07. 2026 г.)
5. Клименко Б.А., Алексеев Н.А., Максименко А.В. Оценка уровня подготовленности к выполнению служебных обязанностей выпускниками вуза МВД России на начальном этапе прохождения службы [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал: сайт, – 2024. — №11 (149). – URL: https://research-journal.org/archive/11-149-2024-november/10.60797/IRJ.2024.149.102 (дата обращения 28.07. 2026 г.)
6. Кулешов А.А. Профессиональная компетентность сотрудников органов внутренних дел: понятие и компоненты // Вестник Уфимского юридического института МВД России, № 1 (103), 2024. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ivo.garant.ru/#/document/481237438 (дата обращения 28.07. 2026 г.)
7. Приказ МВД РФ от 19.09.2022 №691 «Об утверждении Особенностей организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования, программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, дополнительным профессиональным программам и основным программам профессионального обучения, Особенностей организации и осуществления методической и научной (научно-исследовательской) деятельности в области подготовки кадров в интересах обеспечения законности и правопорядка, а также деятельности федеральных государственных организаций, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении Министерства внутренних дел Российской Федерации». [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://base.garant.ru/405553111/ (дата обращения 28.07. 2026 г.)
8. Приказ МВД России от 2 февраля 2024 года № 44 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации». [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://mvd.consultant.ru/documents/1058340 (дата обращения 28.07. 2026 г.)
9. Русскова Ю.Н., Ульянова И.В. Формирование профессиональных компетенций курсантов образовательных организаций МВД России посредством интерактивных технологий // Психопедагогика в правоохранительных органах. Москва. 2018, С. 65-70. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://pp.omamvd.ru/wp-content/uploads/2019/11/2018pp0412.pdf (дата обращения 28.07. 2026 г.)
10. Токбаев А.А., Шевченко Г.В. Сравнительный анализ СИЗ ОД сотрудниками полиции российского и иностранного производства // Совершенствование подготовки сотрудников правоохранительных органов в условиях глобализации современных угроз: сборнике трудов научно-практической конференции. Москва. 2019. С. 320-326. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36742301 (дата обращения 28.07. 2026 г.)

Some aspects of professional competence of cadets of the Ministry of internal affairs of Russia for activities in special conditions

Shevchenko G.V.

Moscow University of the MIA of Russia named V.Ya.Kikotya,

This article examines the concept of training and the multifaceted process of forming professional competencies of cadets (general cultural, professionally creative, productive, reproductive) as future officers of the internal affairs bodies of the Russian Federation.

Keywords**:** cadets' readiness, competencies, interactive technologies, educational process, competence-based approach, educational institutions.

References

1. Doronina L. N. On the Use of Active Methods in Teaching Cadets in a Paramilitary University. [Electronic resource] // OOO Infourok: website. – URL: https://infourok.ru/k-voprosu-ob-ispolzovanii-aktivnyh-metodov-pri-obuchenii-kursantov-v-voenizirovannom-vuze-4621231.html (accessed July 28, 2026)
2. Evseeva I. G., Russkova Yu. N. Social and Pedagogical Model for Implementing Interactive Technologies in the Educational Process of Cadets of Educational Organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Bulletin of Economic Security. Moscow. 2019, No. 3, pp. 351-357. [Electronic resource]. Access mode: https://mosumvd.com/izdatelskaya-deyatelnost/periodicheskie-izdaniya/vestnik-ekonomicheskoy-bezopasnosti-mvd-rossii/2019/2019-03_VEB.pdf (date of access 07/28/2026)
3. Evtikhov O.V. Formation of professional competence of cadets in the integration of educational and professional activities in an educational institution of the Ministry of Internal Affairs of Russia: dis. ... Dr. of Pedagogical Sciences Krasnoyarsk, 2021. 401 p. [Electronic resource]. Access mode: https://www.kspu.ru/upload/documents/2021/10/18/1215bf820fe0292307358b6f9833d238/evtihov-ov-dissertatsiyana-sajt.pdf (date of access 07/28/2026)
4. Zinov P.I., Shevchenko G.V. Application of computer technologies in studying the discipline "Tactical and special training" // Actual problems of improving tactical and special training of law enforcement officers: collection of works of the scientific and practical conference. Cheboksary, 2017. pp. 235-237. Access mode: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32363782 (date of access 28.07. 2026)
5. Klimenko B.A., Alekseev N.A., Maksimenko A.V. Assessment of the level of readiness for the performance of official duties of graduates of the University of the Ministry of Internal Affairs of Russia at the initial stage of service [Electronic resource] // International Research Journal: website, - 2024. - No. 11 (149). - URL: https://research-journal.org/archive/11-149-2024-november/10.60797/IRJ.2024.149.102 (date of access 28.07. 2026)

6. Kuleshov A.A. Professional Competence of Employees of Internal Affairs Bodies: Concept and Components // Bulletin of the Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, No. 1 (103), 2024. [Electronic resource]. Access mode: http://ivo.garant.ru/#/document/481237438 (date of access 07/28/2026)
7. Order of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation dated 09/19/2022 No. 691 "On Approval of the Features of the Organization and Implementation of Educational Activities under Educational Programs of Secondary Vocational Education, Bachelor's Degree Programs, Specialist Programs, Master's Degree Programs, Additional Professional Programs and Basic Professional Training Programs, Features of the Organization and Implementation of Methodological and Scientific (Research) Activities in the Field of Personnel Training in the Interests of Ensuring Law and Order, as well as the Activities of Federal State Organizations Carrying Out Educational Activities and Under the Jurisdiction of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation." [Electronic resource]. Access mode: https://base.garant.ru/405553111/ (date of access 28.07. 2026)
8. Order of the Ministry of Internal Affairs of Russia dated February 2, 2024 No. 44 "On approval of the Procedure for organizing the training of personnel to fill positions in the internal affairs bodies of the Russian Federation." [Electronic resource]. Access mode: https://mvd.consultant.ru/documents/1058340 (date of access 28.07. 2026)
9. Russkova Yu.N., Ulyanova I.V. Formation of professional competencies of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia through interactive technologies // Psychopedagogy in law enforcement agencies. Moscow. 2018, pp. 65-70. [Electronic resource]. Access mode: https://pp.omamvd.ru/wp-content/uploads/2019/11/2018pp0412.pdf (date of access 07/28/2026)
10. Tokbaev A.A., Shevchenko G.V. Comparative analysis of personal protective equipment used by police officers of Russian and foreign manufacture // Improving the training of law enforcement officers in the context of the globalization of modern threats: collection of papers of the scientific and practical conference. Moscow. 2019. pp. 320-326. [Electronic resource]. Access mode: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36742301 (date of access 07/28/2026)

Модель совершенствования организации уроков родного языка и грамотности чтения в начальных классах на основе креативной образовательной среды

Абдуллаева Ульжалгас Тулегеновна
преподаватель кафедры теории и практики дошкольного и начального образования, Чирчикский государственный педагогический университет, uljalgas.abdullayeva@mail.ru

В данной статье представлена модель совершенствования методики организации уроков родного языка и грамотности чтения в начальных классах на основе креативной образовательной среды. В исследовании анализируются теоретико-методические основы креативной образовательной среды, а также её педагогическая сущность, структурные компоненты и методы формирования. По результатам исследования подчеркивается, что организация уроков родного языка и грамотности чтения в начальных классах на основе креативной образовательной среды является основным педагогическим фактором развития у учащихся творческого мышления, функциональной грамотности, коммуникативной компетентности и самостоятельной учебной деятельности. Показано, что предложенная модель служит для систематической организации образовательного процесса, развития творческой компетентности учащихся и повышения инновационной педагогической деятельности учителя. Установлено, что внедрение разработанных методических рекомендаций на практике станет методической основой для повышения эффективности уроков родного языка и грамотности чтения в начальных классах, укрепления учебной мотивации учащихся, развития творческого мышления и формирования их компетенций.

Ключевые слова: начальное образование, родной язык и грамотности чтения, креативная образовательная среда, методическая модель, функциональная грамотность, творческая компетентность.

Введение

Глобальные образовательные тенденции XXI века придали новый импульс сфере образования не только в нашей стране и по всему миру, обеспечив стремительное развитие и духовное обновление. Новые технологии в образовании, искусственный интеллект, глобализация и цифровизация, а также постоянно меняющийся рынок труда требуют приоритетного внимания к креативности, инновациям и творческому подходу. Это становится важной составляющей системных знаний для будущего поколения. Ряд потребностей учащихся, таких как творческое мышление, креативность и создание творческой среды, позволяют человеку не только адаптироваться к быстрым социально-экономическим изменениям, но и стать активным творцом этих изменений. Как известно, в системе образования язык организован с целью развития у учащихся четырех основных навыков: понимания прочитанного, понимания на слух, письма и устной речи. С этой точки зрения, грамотности чтения не ограничивается чтением текста и распознаванием букв, но также включает в себя способность понимать, анализировать, критически реагировать на прочитанное и применять полученную информацию в практических ситуациях. Это важный фактор успешного усвоения учащимися материала на последующих этапах обучения.

Креативная образовательная среда – это система педагогических условий, которая обеспечивает учащимся критическое мышление, самостоятельное принятие решений, творческий подход и активное участие, активизируя учебную деятельность за счет использования инновационных методов и технологий в образовательном процессе. В такой среде, в отличие от традиционного подхода, уроки организуются на основе мозгового штурма, кластеризации, ролевых игр, проблемно-ориентированных заданий и интерактивных упражнений. Это повышает познавательную активность учащихся начальной классы в соответствии с их возрастными особенностями.

Международный опыт показывает, что в развитых странах, таких как США, Финляндия, Германия, Южная Корея и Япония, процесс начального образования организован на основе креативной образовательной среды, в которой широко используются интерактивные методы, проблемно-ориентированное обучение, проектная деятельность и коммуникативные задания. В результате учащиеся приобретают не только способность понимать текст, но и навыки самостоятельного формирования мнения, аргументации и творческого подхода.

В этом контексте важную роль в современном образовательном процессе играет концепция функциональной грамотности, выражающая способность учащихся применять свои знания и навыки в реальных жизненных ситуациях. Чтение является ключевым компонентом этого процесса, формирующимся в результате органической интеграции речевой и умственной деятельности. Сегодня, в контексте цифровой трансформации образования, существует необходимость обновления содержания, форм и методов организации образовательного процесса на основе современных подходов. В частности, актуальной проблемой является совершенствование методики организации уроков родного языка и грамотности чтения в начальных классах на основе креативной образовательной среды. Исследования, проводимые в этой области, служат модернизации образовательного процесса, разработке эффективных методов и технологий и их внедрению на практике.

В этой связи в данном исследовании была разработана научно обоснованная модель совершенствования методики организации креативной образовательной среды в начальных классах. Креативная образовательная среда, основанная на использовании интегрированных методов обучения, направлена на обеспечение усвоения учащимися глубоких, осознанных и устойчивых знаний, а также на эффективную организацию их самостоятельной, индивидуальной и коллективной учебной деятельности.

Обзор литературы

Многие ученые определяют креативность как новое сочетание уже известных идей. Однако в креативности важно понимать уникальность идеи, даже при использовании знаний, полученных из опыта; ее значимость и необходимость определяются оценкой ее новизны. Креативная деятельность – это высшая форма креативности, сочетание новизны и уникальности идей, приводящее к продуктивному продукту. В этом случае важны ранее не существовавшие идеи, характеризующие исследовательский или поисковый интерес человека.

Амабиле [1] разработал трехкомпонентную модель креативности: «внутренняя мотивация», «опыт исследований» и «навыки творческого мышления». Позже он добавил «окружающую среду» в качестве четвертого компонента креативности, предположив, что она может как стимулировать, так и подавлять творчество. Де Боно [2], Рензулли [3] подчеркивают, что креативность – это создание продукта, обладающего определенной ценностью, способность человека отказаться от стереотипных способов мышления, и проявляется как характерная черта поведения человека. Российские ученые Брушлинский и Тихомиров [4] рассматривают как составляющая интеллектуальной структуры, фактор, определяющий качество мышления; творчество воспринимается как деятельность, а концепция «творчества» основывается на интеллектуальных условиях, направленных на творческую деятельность. Ученые, такие как, Андреев [5], Хуторской [6] определили креативность как способность действовать эвристически в направлении открытия новых подходов и идей в обучении. Кречетников [7] обосновывает понимание творчества как неотъемлемой и устойчивой характеристики человека, определяющей его творческие способности, направленные на реализацию нового, нестандартного творческого мышления и создание множества уникальных и полезных идей.

Бегетто и Кауфман [8] изучали способность творческой учебной среды вдохновлять и, наоборот, подавлять учащихся, подчеркивая, что творческая учебная среда должна помогать учащимся творчески выражать себя и управлять своими творческими способностями. Ученые постоянно подчеркивали, что творческое обучение является ключевым элементом творческого процесса (например, [9] и ссылки там), а также изучали необходимость создания возможностей для творческого обучения учащихся в классе. Таким образом, можно заключить, что креативная среда, которая поддерживает и активно ускоряет творческое самовыражение учащихся, может внести значительный вклад в их вовлеченность в творческую деятельность. Большинство этих исследований направлены на изучение творческих качеств, способностей и творческого потенциала студентов в креативной образовательной среде.

Существуют также ученые, которые всесторонне изучили другие аспекты креативной образовательной среды. Например, Ричардсон ва Мишра [10] определяют креативную образрвательную среду в классе как место, где оцениваются идеи учащихся. Ученые, изучавшие влияние образовательной среды на личность, образовательный процесс и творческий продукт [11], интерпретируют ее как среду, в которой происходит творческий процесс, а академическое поле ее участников рассматривается как «место», где многие аспекты (преподаватели, сверстники, физическая среда, знания в конкретной предметной области) влияют на человека. В этой среде творческое развитие происходит благодаря тому, что участники разделяют общий опыт.

Хуторской [12] определяет креативную образовательную среду как естественно или искусственно созданную социокультурную среду ученика, которая включает в себя различные средства и образовательное содержание, способные обеспечить эффективную деятельность ученика. Алисов [13] объясняет креативную образовательную среду как совокупность условий, влияний и возможностей для социального формирования личности, направленных на развитие творческого преобразующего отношения к миру, обществу и самому себе. Егорова и Михалкина [14] определяют "Креативная образовательная среда – это образовательная среда, которая не только позволяет каждому учащемуся на всех уровнях образования освоить предметы учебной программы и развить свой первоначальный творческий потенциал, но и пробуждает потребность в самопознании, творческом саморазвитии, побуждает их к овладению профессией учителя и формирует у учащегося объективную самооценку. По их мнению, такая организация образовательного процесса способствует формированию творческой компетентности. Яковенко [15] определяет креативную образовательную среду как «социально-педагогическое воспитание», в котором формирование профессиональной компетентности, личностного и профессионального развития, а также творческого потенциала будущих специалистов осуществляется на основе творческого подхода, свободного выбора субъективной позиции и добровольного принятия жизненных ценностей и приоритетов. По его мнению, креативная образовательная среда – это сложная структура: она основана на уважении индивидуальности каждого участника, активности всех субъектов образовательного процесса, творчестве, единстве и благоприятной психологической обстановке. Этот подход поддерживает Сидорова [16], которая определяет творческую образовательную среду как «систему взаимосвязанных и условных факторов, механизмов, технологий, различных взаимоотношений между субъектами образовательного процесса». Она выделяет два типа творческой среды для ученика и для педагога: 1) творческая среда для ученика – это личное пространство, отвечающее индивидуальным потребностям и стремлениям каждого человека, основанное на его ценностях и системе мотивации и обладающее способностью к самоорганизации; 2) креативная образовательная среда для педагога – это условие профессионального роста.

Однако мы считаем, что креативная образовательная среда призвана «устранять барьеры» на пути саморазвития учащихся и реализации их творческих способностей. Поэтому креативная образовательная среда должна не только предоставлять каждому ученику возможность развивать свой первоначальный творческий потенциал на каждом уровне образования, но и пробуждать потребность в самопознании, творческом саморазвитии и формировании уверенности в себе. Основными требованиями к креативной образовательной среде являются высокий уровень решения проблем и преодоление неопределенности, преемственность, принятие ученика и его активное участие в учебной деятельности.

Таким образом, креативная образовательная среда служит практическим выражением систематической и рефлексивной стратегии обучения, стимулирующей всестороннее интеллектуальное, практическое и личностное развитие учащихся. Такая образовательная среда формируется путем интеграции содержательных, методических, технологических и квалификационных компонентов в единую систему, обеспечивающую целостность образовательного процесса.

Методы исследования

В данном исследовании для разработки модели совершенствования методики организации занятий в начальной классы на основе творческой образовательной среды были использованы различные методы исследования.

Метод теоретического анализа включал анализ креативной образовательной среды, методики начального образования, родного языка и грамотности чтения, развития творческого мышления и современных педагогических подходов, местной и зарубежной научной литературы и передового педагогического опыта. Этот анализ позволил определить научно-теоретические основы модели.

Метод сравнительного анализа – создание креативной образовательной среды, сопоставление местного и зарубежного опыта, а также современных педагогических моделей, определение их эффективных аспектов и методических возможностей.

Системный подход – сопоставление создания креативной образовательной среды, местного и зарубежного опыта, современных педагогических моделей, определение эффективных аспектов и методических возможностей.

Метод моделирования и концептуального проектирования – в результате теоретического анализа разработана концептуальная модель совершенствования метода организации уроков начальной классы на основе креативной образовательной среды, определена ее составная структура и функциональные связи.

Вышеуказанные методы были применены комплексно и послужили для разработки научно обоснованной модели совершенствования методики создания креативной образовательной среды в начальных классах.

Результаты исследования и обсуждение

Разработана интегрированная модель креативной образовательной среды, состоящая из целенаправленных, методических, содержательных и процессуальных блоков для уроков родного языка и грамотности чтения в начальных классах, и обоснованы ее структурные компоненты, критерии и функциональные взаимосвязи. Эта модель представляет собой педагогическую систему, состоящую из взаимосвязанных и взаимодополняющих компонентов. Модель направлена на развитие творческого мышления, навыков самостоятельного обучения, командной работы и функциональной грамотности учащихся начальной классы. Модель также включает мотивационные, содержательные коммуникативные и практические компоненты креативной образовательной среды. Взаимная гармония этих компонентов способствует эффективной организации образовательного процесса и развитию творческих компетенций учащихся.

Во-первых, такая модель позволяет визуально представить изучаемый процесс как целостную систему, выявить внутреннюю структуру и взаимосвязи его элементов.

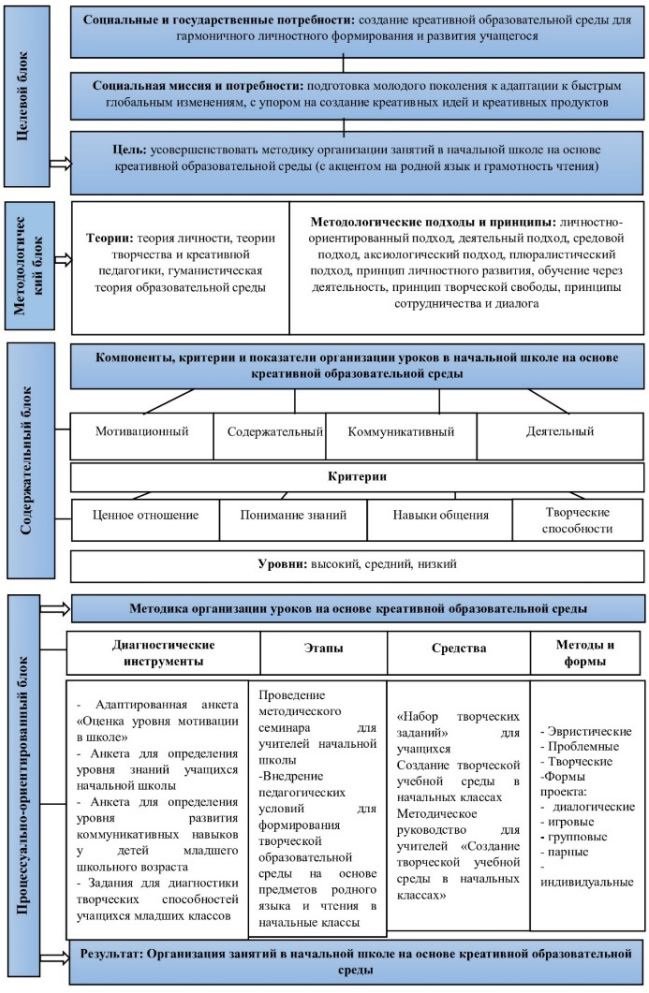


Рис. 1. Структурно-содержательная модель формирования креативной образовательной среды на основе предметов родного языка и грамотности чтения в начальных классах

Во-вторых, создание такой модели помогает систематизировать информацию о процессе формирования креативной образовательной среды, сочетая различные методы оптимизации работы с детьми в начальной классы. Модель является основой для формирования образовательного процесса. Она должна быть динамичной, то есть постоянно совершенствоваться, учитывая состояние образования, психолого-педагогические знания и инновации в области начального образования. При этом модель дает прогнозы как для начального этапа обучения, так и для возможностей личностного развития и формирования. Создание модели необходимо для определения целей и задач формирования креативной образовательной среды, а также для выбора достаточных и оптимальных средств достижения цели исследования. Поэтому нами создан целостную модель креативной образовательной среды для уроков родного языка и грамотности чтения в начальных классах, которая отражает функциональную взаимозависимость субъектов и их роль в организации образовательного процесса (рис. 1).

Представленная модель состоит из следующих взаимосвязанных блоков: целовой, методологический, содержательный, процессуально-ориентированный и результативный. Целовой блок служит для определения основных направлений образовательного процесса и ожидаемых результатов. Он является основой для планирования образовательного процесса и критерием эффективности методической системы. Общая цель предлагаемой модели – совершенствование методологии формирования креативной образовательной среды в начальных классах, направленной на создание благоприятной образовательной среды для гармоничного формирования и развития личности ученика. Соответственно, учащиеся развиваются не только как личности, обладающие знаниями и навыками, но и как ответственные и эффективные специалисты, способные удовлетворять интеллектуальные и практические потребности общества. Целовой блок служит центральным элементом, определяет стратегическое направление модели и обеспечивает эффективную организацию образовательного процесса в творческих образовательных условиях.

Методологический блок представляет основные методологические основы и принципы, формирующие теоретико-методическую базу исследования. К содержательному описанию методологических основ креативной образовательной среды относятся: личностно-ориентированный подход, деятельный подход, средовой подход, аксиологический подход, плюралистический подход, принцип личностного развития, обучение через деятельность, принцип творческой свободы, принципы сотрудничества и диалога. Важным аспектом личностно-ориентированной модели является метод организации образовательного процесса и материального пространства, направленный на выявление индивидуальных особенностей учащихся, с учетом индивидуальных особенностей учащихся, обеспечением способностей и опыта субъектов креативной образовательной среды на основе родного языка и грамотности чтения. Деятельный подход позволяет использовать различные виды деятельности, формы коммуникации, применять активные и интерактивные методы, вовлекать учащихся в творческую, образовательную, познавательную, коммуникативную деятельность, выполнение творческой и исследовательской работы, а также самостоятельное освоение учащимися знаний, навыков, компетенций и методов действия. Аксиологический подход обеспечивает развитие творческих навыков в творческой образовательной среде на основе родного языка и читательского дела в начальных классах, а также укрепление ценностного измерения творчества. В то же время, поскольку творчество рассматривается как деятельность, связанная с гуманистическими и культурными ценностями, оно способствует формированию личности, способной к ответственным творческим действиям в обществе.

В содержательном блоке модели описываются компоненты, измерения, показатели и их уровни креативной образовательной среды, основанной на родном языке и читательской грамотнаости в начальных классах. Компоненты креативной образовательной среды включают мотивационный, содержательный, коммуникативный и деятельностный компоненты. Мотивационный компонент характеризуется интересом учащихся к родному языку и чтению, мотивацией к обучению и желанием организовывать обучение в творческой среде, основанной на родном языке и чтении. Содержательный компонент отражается в способности генерировать новые идеи на основе знаний по родному языку и чтению, самостоятельно анализировать информацию из дополнительных источников и потребности в творчестве. Коммуникативный компонент измеряется способностью учащихся участвовать в различных формах работы в креативной образовательной среде, вести эффективную коммуникацию с использованием языковых и неязыковых средств и устанавливать межличностные отношения, основанные на уважении. Деятельный компонент в рамках креативной образовательной среды, основанной на родном языке и грамотности чтения в начальных классах, определяется способностью использовать скорость, гибкость и оригинальность творческого мышления учащихся, выполнять учебные задания с нестандартными решениями и создавать

новые творческие идеи и продукты. В этом блоке также представлены критерии и уровни формирования креативной образовательной среды на основе родного языка и грамотности чтения в начальных классах. Таким образом, содержательная составляющая обеспечивает всестороннее, научно обоснованное и практико-ориентированное построение содержания образовательного процесса, способствует развитию учащихся как активных, гармоничных и самостоятельных субъектов обучения.

Процессуально-ориентированный блок модели отражает диагностические инструменты, этапы, средства, методы и формы образовательной деятельности, характеризующие методологию формирования креативной образовательной среды. Диагностические инструменты позволяют учителям оценить уровень компонентов ее формирования и определить пути их улучшения. Следует отметить, что коммуникативным компонентом, отличающим креативную образовательную среду, является изучение межличностных отношений, социализации и условий передачи и усвоения широкого спектра информации посредством межличностного общения. В этом случае важно обратить внимание на виды коммуникативного взаимодействия субъектов образовательной среды. Виды взаимодействия подразделяются на субъект-объект (педагогическое взаимодействие), субъект-субъект, совместный субъект (педагогическое взаимодействие) и субъект-генератор (педагогическая помощь). Предложенные методические материалы (дидактические материалы: сборник творческих заданий для учащихся; учебно-методические: семинар для учителей, диагностические инструменты) дополняют, иллюстрируют и более подробно раскрывают отдельные разделы и темы образовательной программы. При использовании в тесной связи с остальными условиями данного процесса они становятся ценным элементом образовательного процесса. Выбор методических и дидактических материалов зависит не только от материального оснащения школы учебными материалами, но и от целей урока, методов учебной работы, возраста учащихся, а также от особенностей отдельных учебных предметов. В начальных классах широко используются эвристические, проблемно-ориентированные и творческие методы в творческой образовательной среде, основанной на изучении родного языка и грамотности. Эффективность этих методов достигается за счет использования творческой, коммуникативной, познавательной деятельности, а также диалогической, игровой, групповой, парной и индивидуальной форм работы.

Разработанная модель повышает эффективность образовательного процесса за счет интеграции в педагогическую практику компонентов, отражающих цель, содержание, деятельность и оценку.

Заключение

Разработанная модель направлена на совершенствование методики организации уроков родного языка и грамотности чтения в начальных классах на основе креативной образовательной среды. По результатам исследования видно, что организация уроков родного языка и грамотности чтения в начальных классах на основе креативной образовательной среды является основным педагогическим фактором развития у учащихся творческого мышления, функциональной грамотности, коммуникативной компетентности и самостоятельной учебной деятельности. Проведен анализ литературы, определены теоретико-методологические основы креативной образовательной среды, обоснованы ее структурные компоненты и взаимозависимости.

Разработанная модель служит для систематической организации образовательного процесса, развития креативных способностей учащихся и совершенствования инновационной педагогической деятельности учителей. Внедрение разработанных методических рекомендаций на практике послужит методической основой для повышения эффективности уроков родного языка и грамотности чтения в начальной классы, укрепления учебной мотивации учащихся, развития творческого мышления и формирования их компетенций.

Литература

1. Amabile T. Componential theory of creativity. – Boston: Harvard Business School, 2011. pp. 538-559
2. de Bono E. Creativity and quality // Quality Management in Health Care. – Spring, 1994. Vol. 2. №3. pp. 1-4
3. Renzulli J. Developing creativity across all areas of the curriculum // Nurturing creativity in the classroom. 2017. Vol. 2. pp. 23-44. DOI:10.1017/9781316212899.006
4. Брушлинский А.В., Тихомиров О.К. О тенденциях развития современной психологии мышления // Национальный психологический журнал. 2013. Т. 10, №2. С. 10-16
5. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Изд. 3-е. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. 608 с.
6. Хуторской А.В. Современная дидактика. СПб.: Питер, 2011. 544 с.
7. Кречетников К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе: автореф. … док. пед. наук: 13.00.08. – Ярославль, 2003. 38 с.
8. Beghetto R.A., Kaufman J.C. Classroom contexts for creativity // High Ability Studies. 2014. Vol. 25, №1. P. 53–69
9. Chappell K., Craft A. Creative learning conversations: producing living dialogic spaces // Educational Research. 2011. Vol. 53, №3. P. 363-385.
10. Richardson C., Mishra P. Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE // Thinking skills and creativity. 2018. Vol. 27. P. 45-54
11. Garcês S. et al. The impact of the creative environment on the creative person, process, and product // Avaliação Psicológica. 2016. Vol. 15, №2. P. 169-176
12. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя. – М.: Изд-во ВЛАДОС ПРЕСС, 2005. 383 с.
13. Алисов Е.А. Педагогическое проектирование экологически безопасной образовательной среды: автореф. … док. пед. наук. - М.: Московский пед. гос. ун-т, 2011. 41 с.
14. Егорова И.С., Михалкина Е.А. Организация креативной образовательной среды на примере обучения дисциплине «Основы математической обработки информации» // Вестник ТГПУ. 2015. №3(156). С. 18-29.
15. Яковенко Т.В. Проектирования образовательного пространства современного урока // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам IV междунар. науч.-практ. конф. Алматы, 2020. №2(4). С. 16-23
16. Сидорова А.В. Модель педагогов методического сопровождения ДОУ в условиях креативной образовательной среды // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». 2017. №6. С. 63-79

A model for improving the organization of native language lessons and reading literacy in primary schools based on a creative educational environment

Abdullaeva U.T.

Chirchik state pedagogical university

This article presents a model for improving the methodology for organizing native language and reading literacy lessons in elementary grades using a creative educational environment. The study analyzes the theoretical and methodological foundations of a creative educational environment, as well as its pedagogical essence, structural components, and development methods. The study emphasizes that organizing native language and reading literacy lessons in elementary grades using a creative educational environment is a key pedagogical factor in developing students' creative thinking, functional literacy, communicative competence, and independent learning. It is demonstrated that the proposed model facilitates the systematic organization of the educational process, develops students' creative competence, and enhances teachers' innovative pedagogical activity. It is established that the practical implementation of the developed methodological recommendations will provide a methodological basis for improving the effectiveness of native language and reading literacy lessons in elementary grades, strengthening students' academic motivation, developing creative thinking, and shaping their competencies.

Keywords: primary education, native language and reading literacy, creative educational environment, methodological model, functional literacy, creative competence.

References

1. Amabile T. Componential theory of creativity. – Boston: Harvard Business School, 2011. pp. 538-559
2. de Bono E. Creativity and quality // Quality Management in Health Care. – Spring, 1994. Vol. 2. №3. pp. 1-4
3. Renzulli J. Developing creativity across all areas of the curriculum // Nurturing creativity in the classroom. 2017. Vol. 2. pp. 23-44. DOI:10.1017/9781316212899.006
4. Brushlinsky A.V., Tikhomirov O.K. On the development trends of modern psychology of thinking // National Psychological Journal. 2013. Vol. 10, No. 2. Pp. 10-16
5. Andreev V.I. Pedagogy: a course of study for creative self-development. 3rd ed. Kazan: Center for Innovation Technologies, 2012. 608 p.
6. Khutorskoy A.V. Modern Didactics. St. Petersburg: Piter, 2011. 544 p.

7. Krechetnikov K.G. Designing a creative educational environment based on information technology in a university: author's abstract... doctor of pedagogical sciences: 13.00.08. – Yaroslavl, 2003. 38 p.
8. Beghetto R.A., Kaufman J.C. Classroom contexts for creativity // High Ability Studies. 2014. Vol. 25, №1. P. 53–69
9. Chappell K., Craft A. Creative learning conversations: producing living dialogic spaces // Educational Research. 2011. Vol. 53, №3. P. 363-385.
10. Richardson C., Mishra P. Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE // Thinking skills and creativity. 2018. Vol. 27. P. 45-54
11. Garcês S. et al. The impact of the creative environment on the creative person, process, and product // Avaliação Psicológica. 2016. Vol. 15, №2. P. 169-176
12. Khutorskoy, A.V. Methods of Personally-Centered Learning. How to Teach Everyone Differently? A Teacher's Manual. Moscow: Vlados Press, 2005. 383 p.
13. Alisov E.A. Pedagogical design of an environmentally safe educational environment: author's abstract ... doctor of ped. sciences. - M.: Moscow Pedagogical State University, 2011. 41 p.
14. Egorova I.S., Mikhalkina E.A. Organization of a creative educational environment on the example of teaching the discipline "Fundamentals of Mathematical Information Processing" // Bulletin of TSPU. 2015. No. 3 (156). P. 18-29
15. Yakovenko T.V. Designing the educational space of a modern lesson // Scientific forum: Pedagogy and Psychology: collection of articles based on the materials of the IV international. scientific and practical. conf. Almaty, 2020. No. 2 (4). pp. 16-23
16. Sidorova A.V. Model of teachers of methodological support of preschool educational institutions in the context of a creative educational environment // Collection of materials of the Annual international scientific and practical conference "Education and training of young children". 2017. No. 6. pp. 63-79

Музыкальное экспериментирование со звуком в дошкольной образовательной организации

Александрова Юлия Евгеньевна
магистр кафедры эстетического воспитания детей дошкольного возраста Факультета дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» E-mail: Julia_alex18@bk.ru

Куланина Ирина Николаевна
заведующий кафедрой эстетического воспитания детей дошкольного возраста, кандидат педагогических наук, доцент Факультета дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» E-mail: in.kulanina@mpgu.su

Статья посвящена проблеме музыкального экспериментирования со звуком в дошкольной образовательной организации как эффективного средства познавательного, речевого, сенсорного и художественно-эстетического развития ребенка. В статье рассматриваются педагогические возможности опытов и игр со звуком, направленных на формирование у дошкольников представлений о происхождении, свойствах, силе и высоте звука. Особое внимание уделяется условиям организации развивающей среды, подбору доступного материала и поэтапному включению экспериментирования в музыкальные занятия. Обосновывается, что музыкально-экспериментальная деятельность повышает интерес детей к звучащему миру, развивает любознательность, инициативность и способность к элементарным выводам.

Ключевые слова: дошкольное образование, музыкальное воспитание, экспериментирование, звук, музыкальная деятельность, познавательное развитие, художественно-эстетическое развитие.

Современная дошкольная образовательная организация ориентируется на создание условий для активного, самостоятельного и эмоционально насыщенного освоения мира. В этом контексте особую значимость приобретает музыкальное экспериментирование со звуком, поскольку оно соединяет познание, игру, движение, слушание и творческое действие. Ребенок не просто слышит звук, а исследует его, сравнивает, преобразует и находит ему место в собственной деятельности.

Экспериментирование со звуком в ДОО целесообразно рассматривать как особую форму музыкально-познавательной активности, в которой ребенок становится не пассивным слушателем, а маленьким исследователем. По наблюдению авторов практических пособий и методических разработок, в процессе экспериментирования дети учатся различать музыкальные и шумовые звуки, искать звуковые ассоциации, группировать звучания по сходным признакам и подбирать к ним словесные характеристики [1, с. 209]. Такая работа расширяет чувственный опыт дошкольников и одновременно активизирует мыслительные операции: сравнение, анализ, обобщение, установление причинно-следственных связей.

Педагогический потенциал звуковых экспериментов особенно велик в старшем дошкольном возрасте. В этот период у детей возрастает способность к произвольному вниманию, усиливается интерес к совместной деятельности со сверстниками и взрослым, появляются первые попытки объяснять явления окружающего мира. Именно поэтому задания типа «Что звучит?», «Почему все звучит?», «Откуда берется голос?», «Как сделать звук громче?» становятся для ребенка не только игровыми, но и познавательно значимыми. Они позволяют переводить естественную детскую любознательность в русло осмысленного исследования.

Важным условием эффективности музыкального экспериментирования является специально организованная предметно-пространственная среда. Для опытов со звуком необходимы безопасные и доступные материалы: бумага, картон, бумажные стаканчики, резинки, линейки, трубочки, коробочки, пуговицы, крупа, деревянные и металлические предметы, простейшие шумовые инструменты и прочее. Наличие такого материала создает возможность многократного проверке, свободного выбора способа действия и самостоятельного поиска звукового результата. При этом педагог должен не подменять детскую инициативу готовым ответом, а направлять исследование вопросами, уточнениями и побуждением к наблюдению.

Содержательно музыкальное экспериментирование целесообразно выстраивать по принципу постепенного усложнения. Рекомендуемая последовательность включает следующие этапы:

- ознакомление с фактом звучания: определение предмета-источника;
- выявление причин звукообразования: движение, столкновение, натяжение, резонанс;
- освоение базовых акустических понятий: «громко — тихо», «высоко — низко», «длинно — коротко», «звонко — глухо»;
- соотнесение свойств звука с материалом и способом воздействия: сила удара, длина струны, степень натяжения, объем воды в сосуде;
- формирование простых гипотез и их проверка в повторяемом эксперименте.

Такая структура обеспечивает элементарную естественнонаучную подготовку: дети учатся устанавливать зависимости, проверять предположения и фиксировать наблюдаемые изменения.

Иллюстративные примеры опытов:

1. Педагог натягивает резинку между пальцами и дергает один край. Дети слышат вибрирующий звук, продолжающийся пока резинка колеблется; прекращение звука совпадает со затуханием колебаний. В обсуждении воспитатель моделирует причинно-следственную связь: звук возникает в результате движения и периодических колебаний вещества.

2. Несколько стеклянных стаканов наполняют разным объемом воды. Дети по очереди постукивают по краям и фиксируют высоту тона: чем меньше воды, тем выше тон; чем больше — тем ниже. Педагог предлагает сравнить звуки и сформулировать правило: высота тона зависит от количества жидкости в сосуде.

3. Набор «звуковых палитр». Дети используют бумагу, бисер, палочки и коробочки; по очереди создают звук, остальные дают словесное описание и подбирают жест. Затем материальную и акустическую информацию группируют: карточки размещают по шкале от «самого тихого» до «самого громкого».

4. Проект «Сочини историю звуков». Дети совместно создают короткую сюжетную сценку и подбирают звуковые эффекты из подручных материалов; затем обсуждают, какие звуки передают настроение, время суток или действие.

Такие наглядные эксперименты выполняют несколько важных функций в работе с дошкольниками: переводят абстрактное понятие «звук» в конкретный и доступный опыт, развивают умение наблюдать и сравнивать, побуждают к формулировке выводов и простых гипотез. Кроме того, включая в деятельность вопросы и задания — подобрать похожие предметы, изменить силу удара или способ возбуждения колебаний, исследовать влияние формы и материала — педагог стимулирует любознательность, логическое мышление и коммуникативные навыки детей.

Музыкальное экспериментирование обладает выраженным интегративным характером: в одном опыте задействуются слух, речь, движение, изобразительное творчество и элементарное конструирование. Схема «звук ↔ предмет ↔ слово ↔ действие» помогает трансформировать чувственный опыт в понятие и закрепить его через движение и изобразительные способы кодирования. Например, дети показывают высоту тона поднятием/опусканием рук, изображают длительность линии на рисунке, раскладывают карточки по шкале громкости. Конструируя звуковые устройства (изменяя длину резинки, количество воды в стакане, число шариков в коробочке), дети получают опыт управления параметрами звука и фиксируют количественные зависимости. Такая многоканальная подача делает эксперимент доступным для детей с разными стилями познания и уровнями развития.

Интегративные музыкальные эксперименты формируют междисциплинарные навыки, которые облегчают последующее обучение в области музыки, речи и общей школьной успеваемости, создавая устойчивую практическую базу для понимания звуковой среды и развития мыслительных операций, необходимых в учебной деятельности.

Особое место в такой работе занимает словесное сопровождение экспериментов. Вопросы педагога должны быть короткими, точными и проблемными: «Что изменилось?», «Почему звук стал тише?», «От чего зависит высота?», «Какой предмет звучит звонче?». Ответы детей вначале могут быть неполными и приблизительными, однако именно они создают основу для коллективного обсуждения и уточнения. Постепенно дошкольники начинают использовать более точные определения: «громкий», «тихий», «тонкий», «низкий», «шуршащий», «стучащий», «звенящий». Тем самым музыкальный опыт перерастает в речевой и понятийный.

Немаловажно и то, что экспериментирование со звуком способствует развитию эмоциональной отзывчивости. Ребенок переживает удивление, радость открытия, удовольствие от собственных действий. Эти переживания усиливают интерес к музыке как к особому виду искусства и помогают воспринимать звучащий мир не формально, а личностно. Кроме того, работа со звуком хорошо вписывается в проектную и игровую деятельность: можно создавать «оркестр шумелок», «лабораторию звуков», «музыкальные мастерские», проводить мини-опыты по поиску источников звука в группе, на прогулке, дома, в природе.

Для педагога важно учитывать, что музыкальное экспериментирование не должно превращаться в случайный набор развлечений. Оно требует четкой цели, продуманной последовательности и обязательного подведения итогов. Ребенок должен не только поиграть, но и заметить результат, назвать его, сравнить с исходным состоянием и сделать элементарный вывод. Именно такая структура позволяет связать игру, опыт и обучение в единый развивающий процесс. В этом случае эксперимент со звуком становится средством формирования познавательной активности, а не эпизодическим приемом.

Следует отметить и воспитательный потенциал данной работы. Совместные звуковые игры формируют умение договариваться, слушать партнера, ждать своей очереди, действовать по правилам и бережно обращаться с материалами. В условиях групповой деятельности дети учатся взаимодействовать, распределять роли, поддерживать общий ритм и оценивать результат не только свой, но и коллективный, что особенно важно для дошкольного возраста, когда музыкальная деятельность тесно связана с социализацией и эмоциональным благополучием.

Таким образом, музыкальное экспериментирование со звуком в дошкольной образовательной организации следует рассматривать как содержательно насыщенное направление педагогической работы, которое соединяет музыкальное воспитание, познание и творчество, где ценность заключается в том, что ребенок получает возможность активно исследовать его свойства, происхождение и изменения в зависимости от материала, способа воздействия и условий звучания. Тем самым звуковой опыт перестает быть случайным и разрозненным, а приобретает осмысленный, исследовательский характер.

В ходе такой деятельности дошкольник включается в простой, но полноценный познавательный цикл: наблюдает, сравнивает, высказывает предположение, проверяет его и делает элементарный вывод. Именно эта последовательность особенно важна для старшего дошкольного возраста, поскольку в данном периоде усиливаются произвольность поведения, познавательная инициатива, интерес к объяснению явлений и способность действовать по правилу. Музыкальный эксперимент в этом случае становится удобной формой перехода от непосредственного впечатления к первичному осмыслению окружающего мира.

Таким образом, музыкальное экспериментирование со звуком в ДОО обладает комплексным развивающим эффектом. Оно способствует формированию слуховой наблюдательности, познавательной активности, элементарного логического мышления, речевой выразительности и эмоциональной отзывчивости. При грамотной организации среды и методическом сопровождении подобные занятия становятся действенным средством приобщения ребенка к миру музыки и одновременно к исследованию окружающей действительности. В результате дошкольник приобретает опыт самостоятельного открытия, который имеет устойчивую ценность для его общего развития.

Литература

1. Савинова С. Ф. Экспериментальная деятельность со звуками // Педагог ДОУ. URL: https://www.pdou.ru/categories/2/articles/3579 (дата обращения: 13.07.2026)

2. Подъяков Н. Н. Исследовательская активность дошкольников. М.: Педагогика, 2001. 96 с.

3. Дыбина О. В., Рахманова Н. П., Щетинина В. В. Неизведанное рядом: занимательные опыты и эксперименты для дошкольников. М.: ТЦ Сфера, 2005. 192 с.

4. Ветлугина Н. А. Музыкальное воспитание в детском саду. М.: Просвещение, 1981. 240 с.

Musical experimentation with sound in preschools

Aleksandrova Yu.E., Kulanina I.N.
Moscow Pedagogical State University

The article is devoted to the problem of musical experimentation with sound in a preschool educational organization as an effective means of cognitive, speech, sensory, and artistic-aesthetic development of the child. The article examines the pedagogical potential of sound experiments and games aimed at forming preschoolers' understanding of the origin, properties, strength, and pitch of sound. Special attention is paid to the conditions for organizing a developmental environment, selecting accessible materials, and gradually integrating experimentation into music classes. It is substantiated that musical and experimental activity increases children's interest in the sounding world and develops curiosity, initiative, and the ability to make elementary conclusions.

Keywords**:** preschool education, music education, experimentation, sound, musical activity, cognitive development, artistic-aesthetic development.

References

1. Savinova, S. F. "Experimental Activity with Sounds." "Preschool Teacher." Available at: https://www.pdou.ru/categories/2/articles/3579 (Accessed: July 13, 2026)
2. Podyakov, N. N. "Exploratory Activity of Preschoolers." Moscow: Pedagogy, 2001. 96 p.
3. Dybina, O. V., Rakhmanova, N. P., and Shchetinina, V. V. "The Unknown Nearby: Entertaining Experiments and Experiments for Preschoolers." Moscow: TC Sfera, 2005. 192 p.
4. Vetlugina, N. A. "Musical Education in Kindergarten." Moscow: Prosveshchenie, 1981. 240 p.

Индивидуализация обучения лексике английского языка в системе основного общего образования на основе цифровой диагностики учебных результатов

Антоневич Татьяна Викторовна
Независимый исследователь, tva0301@yandex.ru

Рассматривается проблема индивидуализации процесса формирования лексических навыков английского языка в системе основного общего образования на основе систематической цифровой диагностики учебных результатов. Разграничиваются понятия «индивидуализация», «дифференциация» и «персонализация» применительно к обучению иноязычной лексике; вводится рабочий термин «цифровая лексическая диагностика». Характеризуется трёхкомпонентная структура индивидуализированного обучения лексике, включающая диагностический, содержательный и процессуальный компоненты. Описывается алгоритм применения цифровых диагностических платформ (Яндекс.Формы, Quizlet, LearningApps) для формирования индивидуальных профилей лексической успешности обучающихся 5–9 классов. Обосновывается методическая целесообразность использования результатов цифровой диагностики как основания для построения индивидуальных образовательных траекторий при изучении лексики. Предлагается система лексических заданий, дифференцированных по уровням сформированности лексических навыков. Представлены критерии оценивания лексической успешности в цифровой среде. Результаты исследования могут быть применены учителями английского языка при проектировании индивидуализированного обучения в условиях реализации ФГОС ООО.

Ключевые слова и фразы: индивидуализация обучения, лексические навыки, английский язык, система основного общего образования, цифровая диагностика, образовательная траектория, адаптивное обучение.

Потребность учитывать индивидуальные различия учащихся в процессе обучения фиксировалась в педагогической мысли задолго до появления понятийного аппарата современной дидактики. Ещё в XVII веке Я. А. Коменский в «Великой дидактике» обращался к проблеме соответствия учебного материала возможностям обучающегося, создавая предпосылки для формирования принципа доступности. Однако оформление индивидуализации в качестве самостоятельного научного понятия относится к более позднему периоду. В западной педагогической традиции понятие individualized instruction концептуализировалось в 1950–1960-е годы: Б. Ф. Скиннер разработал модель программированного обучения, предполагавшую самостоятельный темп продвижения учащегося, а Ф. Келлер в 1968 году предложил Personalized System of Instruction как системное воплощение принципа индивидуализации в высшей школе. В отечественной педагогике термин «индивидуализация обучения» был впервые введён в научное поле И. Э. Унт в 1972 году [8] и получил концептуальное закрепление в монографии А. А. Кирсанова «Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема» [3], автора одноимённой статьи в Российской педагогической энциклопедии. Таким образом, индивидуализация обучения предстаёт как сквозная дидактическая проблема, разрабатывавшаяся параллельно в отечественной и западной научных традициях и не утрачивающая актуальности при смене образовательных парадигм.

Применительно к обучению иностранным языкам проблема индивидуализации приобретает особую актуальность вследствие многоаспектной природы иноязычной коммуникативной компетенции. Г. В. Рогова и И. Н. Верещагина указывали, что успешное овладение иностранным языком определяется не только когнитивными, но и личностными, эмоциональными и мотивационными характеристиками учащегося [7]. Среди всех аспектов языковой подготовки лексика играет особую роль: именно узость лексического состава чаще всего называется ключевым барьером иноязычной коммуникации. Следовательно, индивидуализация работы над лексикой на уровне основного общего образования — одно из наиболее значимых направлений методической деятельности учителя. К этому выводу приходит и ряд современных исследователей, анализирующих специфику обучения лексике английского языка в условиях цифровой трансформации образования [4].

Цифровая трансформация школьного образования создала принципиально новые технические возможности для реализации индивидуализированного подхода. До появления цифровых образовательных платформ дифференцированное обучение требовало от учителя значительных временных затрат на разработку нескольких вариантов заданий, тогда как современные платформы позволяют автоматически формировать адаптивные последовательности упражнений на основе данных о результатах каждого обучающегося. По данным Зарате, применение цифровых инструментов оценивания повышает учебные результаты по иностранному языку в сравнении с традиционными контрольными процедурами [16]. Вместе с тем исследователи отмечают, что цифровой инструмент в полной мере не обеспечивает индивидуализации: необходимо методическое проектирование, в контексте которого данные диагностики становятся основанием для принятия педагогических решений.

Прежде чем перейти к описанию методической модели, необходимо разграничить рабочие термины, применяемые в настоящей статье. В отечественной педагогике не сложилось единой трактовки соотношения понятий «индивидуализация», «дифференциация» и «персонализация». По словам И. Э. Унт, индивидуализация представляет собой «учёт в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются» [9], тогда как дифференциация — это «учёт индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей

для отдельного обучения» [9]. Иную позицию занимают исследователи, рассматривающие персонализацию как наиболее широкое понятие из трёх: персонализация «акцентирует роль обучаемого в качестве ведущего субъекта в системе образования, определяя его автономность в области создания индивидуального маршрута» [1]. В настоящей статье принимается следующее разграничение: *индивидуализация* — адаптация учебного процесса к индивидуальным характеристикам обучающегося (темп, уровень навыков, когнитивный стиль); *дифференциация* — группировка учащихся с однородным уровнем подготовки для организации раздельного обучения; *персонализация* — включение личных целей и интересов обучающегося в проектирование образовательного процесса. Все три явления взаимосвязаны, однако не тождественны.

Для обозначения инструментальной стороны рассматриваемого процесса в настоящей статье вводится термин «*цифровая лексическая диагностика*» (*определение моё. Т. А.*) — систематический сбор, обработка и интерпретация данных о состоянии лексических навыков обучающегося посредством цифровых инструментов. Указанное понятие отличается от более широкого термина «цифровое оценивание» тем, что объектом диагностики выступает именно лексический аспект иноязычной речевой деятельности; от «компьютерного тестирования» — целенаправленностью на получение информации для коррекции индивидуальной образовательной траектории, а не только для выставления отметки. В функциональном отношении цифровая лексическая диагностика выполняет три функции: констатирующую (определение актуального уровня лексических навыков), прогностическую (выявление зон риска) и регулирующую (основание для изменения педагогической стратегии).

Нормативным основанием для реализации индивидуализации обучения на уровне основного общего образования служат требования федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, предусматривающего «использование новых педагогических технологий, включая дифференциацию, индивидуализацию, проектную деятельность» в преподавании иностранных языков (ФГОС ООО, 2021). Примерная рабочая программа по английскому языку для 5–9 классов предполагает освоение 625 лексических единиц продуктивного минимума и 675 единиц рецептивного запаса. В условиях гетерогенного класса, где разрыв между наиболее и наименее подготовленными учащимися нередко превышает два уровня по шкале CEFR, единообразное предъявление лексики приводит к снижению мотивации как у учащихся с высоким уровнем подготовки, которым материал недостаточно сложен, так и у учащихся с недостаточным уровнем подготовки, испытывающих когнитивную перегрузку. В подобных условиях цифровая лексическая диагностика приобретает практическую значимость.

Теоретической базой индивидуализированного обучения лексике выступает концепция лексической компетенции, включающей знание формы, значения, коннотаций и дистрибутивных характеристик слова. По наблюдению М. Хага и соавторов, цифровые инструменты предоставляют разнообразные способы закрепления и тренировки новых слов — от интерактивных карточек до геймифицированных приложений, — при этом адаптивные платформы приспосабливаются к индивидуальным потребностям и темпу усвоения каждого учащегося (*перевод мой. Т. А.*) [11]. Таким образом, применение цифровых средств меняет организационную логику работы с лексикой: вместо линейного продвижения всего класса к одной цели возникает разветвлённая система индивидуальных маршрутов, объединённых общим программным минимумом.

Принцип адаптивности, лежащий в основе современных систем обучения лексике, опирается на механизм интервального повторения, реализованный в таких платформах, как Quizlet и LearningApps. Указанный механизм автоматически регулирует периодичность предъявления лексических единиц в зависимости от успешности их воспроизведения конкретным учащимся. Согласно данным систематического обзора Симонне и соавторов, технологически обеспеченное обучение лексике последовательно демонстрирует положительный эффект при условии, что платформа фиксирует индивидуальную историю ответов и корректирует содержание заданий на её основе (*перевод мой. Т. А.*) [14]. Возможность отслеживания индивидуального прогресса в режиме реального времени превращает цифровые платформы из инструмента трансляции знаний в инструмент управления учебным процессом.

Дифференцированное обучение в классах с разноуровневым составом учащихся стало предметом масштабного исследовательского интереса в последнее десятилетие. Авторы тематического обзора о влиянии дифференцированного обучения на мотивацию и успеваемость учащихся, осваивающих английский как иностранный, указывают: когда обучение согласовано с интересами и уровнем подготовки учащихся, это ведёт к повышению вовлечённости и внутренней мотивации (*перевод мой. Т. А.*) [12]. Вместе с тем единого мнения относительно оптимального способа группировки среди исследователей не сложилось: ряд авторов отдаёт предпочтение гибкому группированию, другие настаивают на необходимости полностью индивидуальных образовательных маршрутов. В настоящей статье за рабочую принимается модель гибкого группирования (*определение моё. Т. А.*) с элементами полной индивидуализации на этапе самостоятельной тренировки лексики.

На основании анализа теоретических источников и практики преподавания английского языка на уровне основного общего образования в качестве рабочей модели принимается трёхкомпонентная структура индивидуализированного обучения лексике. Диагностический компонент включает входное, текущее и итоговое оценивание лексических навыков с использованием цифровых инструментов. Содержательный компонент предполагает отбор лексического материала в соответствии с выявленными лакунами и индивидуальными интересами обучающегося. Процессуальный компонент включает выбор форм, методов и режимов выполнения заданий, адекватных когнитивному профилю учащегося. Взаимодействие трёх компонентов образует замкнутый цикл, в котором результаты диагностики непрерывно уточняют содержательные и процессуальные решения.

Алгоритм применения цифровой лексической диагностики на уровне основного общего образования включает несколько последовательных этапов. На начальном этапе учитель формирует диагностическую анкету в сервисе Яндекс.Формы, включающую задания на распознавание, воспроизведение и употребление лексики в контексте. По результатам входного тестирования формируется индивидуальный профиль лексической успешности (*определение моё. Т. А.*), отражающий соотношение продуктивного и рецептивного словарного запаса, а также характерные типы ошибок — в области формы, значения или употребления. На этапе текущего контроля задания в Quizlet-наборах распределяются по уровням сложности; учащийся самостоятельно или по рекомендации учителя выбирает стартовый уровень. Данные платформ об ошибках и темпе выполнения ежеурочно или еженедельно анализируются учителем и служат основанием для корректировки заданий.

Понятие индивидуальной образовательной траектории применительно к обучению иноязычной лексике требует конкретизации. В широком педагогическом понимании индивидуальная образовательная траектория трактуется как персонализированный путь реализации личностного потенциала каждого ученика. В более узком методическом смысле, принятом в настоящей статье, под индивидуальной образовательной траекторией при обучении лексике понимается последовательность учебных задач, выстроенная с учётом индивидуального лексического профиля учащегося и обеспечивающая прирост продуктивного и рецептивного словарного запаса в соответствии с требованиями программы. Ключевым условием функционирования траектории является наличие механизма обратной связи, замыкающего цикл «диагностика — задание — коррекция».

Система лексических заданий, ориентированная на индивидуальные образовательные траектории, предполагает их дифференциацию по нескольким основаниям. По уровню сформированности навыков задания распределяются на три группы: репродуктивный уровень (узнавание слова в предъявляемом контексте, подбор дефиниции из числа предложенных), продуктивный уровень (заполнение пропусков, перефразирование) и трансформационный уровень (*определение моё. Т. А.*) (самостоятельное употребление лексики в собственном высказывании, создание контекста). По степени поддержки задания варьируются от полностью управляемых (с визуальными подсказками, первой буквой

слова) до автономных (без опоры). По характеру взаимодействия задания могут быть индивидуальными, парными и групповыми, что позволяет управлять социальной составляющей учебного процесса наряду с когнитивной.

Среди доступных цифровых инструментов, пригодных для реализации описанной модели в условиях российской системы основного общего образования, наибольший методический потенциал демонстрируют следующие платформы. Яндекс.Формы обеспечивают автоматическую проверку и статистику ответов, что делает их удобным инструментом для диагностики уровня знания лексики; сервис полностью доступен в российской школьной инфраструктуре. Quizlet позволяет создавать наборы карточек с возможностью отслеживания индивидуального прогресса и адаптивного повторения по алгоритму интервального предъявления [13]. LearningApps предоставляет конструктор интерактивных упражнений различных форматов (сопоставление, классификация, заполнение пропусков) с автоматической оценкой результатов. Дополнительные возможности для автоматической генерации лексических заданий различного уровня сложности открывают инструменты на основе искусственного интеллекта: по наблюдению Евстигнеева, подобные сервисы способны в короткие сроки создавать контекстуально связанные упражнения на целевую лексику [2]. Все перечисленные инструменты поддерживают экспорт данных об успешности выполнения заданий, что необходимо для формирования индивидуального профиля учащегося.

Критерии оценивания лексической успешности (*определение моё. Т. А.*) в цифровой среде формируются с учётом специфики автоматической проверки. Для репродуктивного уровня ключевым критерием служит точность воспроизведения формы лексической единицы (орфография, морфологический облик); для продуктивного — корректность выбора лексемы с учётом контекста и требований сочетаемости; для трансформационного — семантическая и прагматическая уместность слова в созданном учащимся высказывании. Последний критерий не поддаётся автоматической проверке и требует учительского комментария, что закрепляет за педагогом роль не администратора цифровой платформы, а аналитика и наставника. Совокупность критериев образует описательную шкалу лексической успешности, позволяющую фиксировать динамику и сравнивать текущие результаты с входным профилем обучающегося.

Эмпирические данные, подтверждающие эффективность адаптивных цифровых инструментов применительно к лексике, накапливаются в международных исследованиях. А. Рахмани, В. Асади и И. Ходабанде, изучая мобильно-ассистированное обучение лексике посредством цифровых флеш-карточек у студентов, осваивающих английский как иностранный, констатировали превосходство экспериментальной группы над контрольной по показателям как рецептивного, так и продуктивного усвоения высокочастотных слов [13]. Применительно к учащимся на уровне основного общего образования показательны данные систематического обзора, охватывающего исследования 2020–2025 годов: большинство изученных работ фиксирует позитивное влияние геймифицированных цифровых приложений на усвоение лексики, однако результативность обучения чувствительна к индивидуальным переменным — прежде всего к уровню языковой подготовки учащегося [15].

На основании изложенного формулируется ряд методических рекомендаций для учителей английского языка на уровне основного общего образования, включающих в образовательный процесс цифровую лексическую диагностику. Во-первых, диагностика должна проводиться системно — не реже одного раза в четверть — с обязательным сохранением данных для отслеживания динамики. Во-вторых, результаты диагностики необходимо предъявлять учащимся в наглядной форме (диаграммы прогресса, цветовые маркеры уровней), что стимулирует рефлексию и самостоятельное целеполагание. В-третьих, выбор конкретной платформы определяется не технической сложностью, а соответствием дидактическим задачам: для репродуктивной тренировки предпочтительны системы с интервальным повторением, для продуктивного уровня — конструкторы заданий с возможностью контекстного употребления слов. В-четвёртых, индивидуализация не отменяет необходимости общеклассной работы: значительная часть лексики усваивается именно в условиях коммуникативного взаимодействия.

Таким образом, цифровая диагностика учебных результатов создаёт объективную информационную основу для построения индивидуальных образовательных траекторий при обучении лексике английского языка в системе основного общего образования. Предложенная модель, включающая трёхкомпонентную структуру (диагностический, содержательный и процессуальный компоненты), алгоритм применения диагностических платформ и систему дифференцированных заданий, позволяет перейти от декларативного признания принципа индивидуализации к его практической реализации в условиях современного урока. Дальнейшее развитие указанного направления может получить развитие в области разработки критериальных шкал автоматизированной оценки продуктивного употребления лексики, а также в исследовании долгосрочного эффекта применения цифровых диагностических инструментов на объём, качество и устойчивость словарного запаса учащихся, а также на готовность выпускников системы основного общего образования к самостоятельному применению лексики в условиях реальной иноязычной коммуникации.

Литература

1. Алексеева Е. В., Носова Т. М. Индивидуализация и персонализация в современном образовании // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. № 7 (4). С. 42–49.

2. Евстигнеев М. Н. Нейросеть Twee — новый инструментарий для педагога английского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 6. С. 1428–1442. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442

3. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. Казань: Изд-во Казанского университета, 1982. 224 с.

4. Коренев А. А. Методическая адаптация упражнений как актуальная профессиональная задача учителя иностранного языка в условиях индивидуализации обучения // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2023. № 1. https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-adaptatsiya-uprazhneniy-kak-aktualnaya-professionalnaya-zadacha-uchitelya-inostrannogo-yazyka-v-usloviyah

5. Мохова О. Л. и др. Интегративная цифровая модель персонализированного обучения английскому языку // Управление образованием: теория и практика. 2025. Т. 15. № 3-1. С. 171–184.

6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287. https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/

7. Рогова Г. В., Верещагина И. Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. М.: Просвещение, 1998. 232 с.

8. Унт И. Развитие учащегося и индивидуализация учебной работы // Советская педагогика и школа. Тарту, 1972. Вып. 6.

9. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.: Педагогика, 1990. 192 с.

10. Fajariyah et al. Differentiated Instruction in EFL Classrooms: A Systematic Review // Journal of Natural Language and Linguistics. 2025. Vol. 3. No. 1. P. 201–208.

11. Haque M. et al. Teaching Vocabulary in a Digital Era: A Study on Tools and Techniques for Engaging English Learners // IREELL. 2024. Vol. 2. No. 2. P. 225–245.

12. Mardhatillah, Suharyadi. Impact of Differentiated Instruction on Motivation and Academic Achievement for Young EFL Students: A Thematic Review. ResearchGate. 2025. https://www.researchgate.net/publication/391345338

13. Rahmani A., Asadi V., Xodabande I. Using Mobile Devices for Vocabulary Learning Outside the Classroom: Improving the English as Foreign Language Learners' Knowledge of High-Frequency Words // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899885

14. Simonnet C. et al. A Systematic Literature Review of Technology-Assisted Vocabulary Learning // Journal of Computer Assisted Learning. 2025. https://doi.org/10.1111/jcal.13096

15. Systematic Review 2020–2025: Online Teaching Strategies with ESL Students // Sinergia Académica. 2025.

https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/download/873/1783/3419

16. Zarate M. E. C. Effectiveness of Digital Assessment Tools on the English Language Learning Outcomes of Tertiary Students // Frontiers in Health Informatics. 2024. Vol. 13. No. 3. P. 10673–10680.

Individualization of English vocabulary teaching in the system of basic general education based on digital diagnostics of learning outcomes

Antonevich T.V.

The article considers the problem of individualization of the process of formation of lexical skills of the English language in the system of basic general education on the basis of systematic digital diagnostics of educational results. The concepts of "individualization", "differentiation" and "personalization" are distinguished in relation to teaching foreign language vocabulary; the working term "digital lexical diagnostics" is introduced. A three-component structure of individualized vocabulary teaching is characterized, including diagnostic, substantive and procedural components. The algorithm of using digital diagnostic platforms (Yandex.Forms, Quizlet, LearningApps) for the formation of individual profiles of lexical success of students in grades 5-9 is described. The methodological expediency of using the results of digital diagnostics as a basis for constructing individual educational trajectories in the study of vocabulary is substantiated. A system of lexical tasks is proposed, differentiated by the levels of formation of lexical skills. The criteria for assessing lexical success in a digital environment are presented. The results of the study can be applied by English language teachers when designing individualized learning in the context of the implementation of FGOS LLC.

Keywords and phrases: individualization of learning, lexical skills, English, basic general education system, digital diagnostics, educational trajectory, adaptive learning.

References

1. Alekseeva E. V., Nosova T. M. Individualization and personalization in modern education // Pedagogy. Questions of theory and practice. 2022. No. 7 (4). pp. 42-49.
2. Evstigneev M. N. Tvi neural network — a new toolkit for learning English // Bulletin of Tambov University. Series: Humanistic sciences. 2023. Vol. 28. No. 6. pp. 1428-1442. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-6-1428-1442
3. Kirsanov A. A. Individualization of educational activity as a pedagogical problem. Kazan: Publishing House of Kazan University, 1982. 224 p.
4. Korenev A. A. Methodical adaptation of exercises as an actual professional task of a foreign language teacher in the context of individualized learning // Bulletin of the Moscow University. Episode 20. Pedagogical education. 2023. № 1. https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-adaptatsiya-uprazhneniy-kak-aktualnaya-professionalnaya-zadacha-uchitelya-inostrannogo-yazyka-v-usloviyah
5. Mokhova O. L. and others. An integrative digital model of personalized English language teaching // Education Management: theory and practice. 2025. Vol. 15. No. 3-1. pp. 171-184.
6. On approval of the Federal State educational standard of basic general Education: Order No. 287 of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 05/31/2021. https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/
7. Rogova G. V., Vereshchagina I. N. Methods of teaching English at the initial stage in general education institutions. Moscow: Prosveshchenie, 1998. 232 p.
8. Cnt I. Student development and individualization of academic work // Soviet pedagogy and school. Tartu, 1972. Issue 6.
9. Unt I. E. Individualization and differentiation of education. Moscow: Pedagogika, 1990. 192 p.
10. Fajaria et al. Differentiated learning in EFL classes: a systematic review // Journal of Natural Language and Linguistics. 2025. Volume 3. No. 1. pp. 201-208.
11. Hak M. et al. Vocabulary teaching in the Digital Age: A study of tools and methods for engaging English language learners // IREELL. 2024. Vol. 2. No. 2. pp. 225-245.
12. Mardhatilla, Suharyadi. The impact of differentiated learning on motivation and academic achievement of young EFL students: a thematic review. ResearchGate. 2025. https://www.researchgate.net/publication/391345338
13. Rahmani A., Asadi V., Khodabande I. The use of mobile devices to study vocabulary outside the classroom: improving students' knowledge of English as a foreign language about high-frequency words // Frontiers of Psychology. 2022. Volume 13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899885
14. Simonnet K. et al. A systematic review of the literature on the study of vocabulary using technology // Journal of Computer Learning. 2025. https://doi.org/10.1111/jcal.13096
15. Systematic review for 2020-2025: Online learning Strategies for ESL students // Sinergia Academica. 2025. https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/download/873/1783/3419
16. Zarate M. E. S. The effectiveness of digital tools for evaluating the results of English language learning by students of higher educational institutions // Frontiers in medical informatics. 2024. Volume 13. No. 3. pp. 10673-10680.

Микромодульная организация как средство формирования лексических навыков учащихся основной школы

Антоневич Татьяна Викторовна
независимый исследователь, tva0301@yandex.ru

Цель исследования — разработать структурно-функциональную модель лексического микромодуля как средства формирования лексических навыков учащихся 5-7 классов. Актуальность работы обусловлена сокращением с 1 сентября 2026 года объёма учебного времени, отводимого на изучение иностранного языка в основной школе. Выявлены три методические проблемы крупноблочного предъявления лексики: отсутствие распределённого повторения, когнитивная перегрузка учащихся и дефицит аудиторного времени для тренировки. Уточнено содержание понятия «лексический микромодуль» в его соотношении с понятиями учебного модуля и микрообучения. Научная новизна состоит в разработке авторской пятикомпонентной структурно-функциональной модели (целевой, содержательный, тренировочный, речевой и контрольно-рефлексивный компоненты) и трёх функциональных форматов её реализации (short lesson, just-in-time lesson, flash lesson). Обосновано, что микромодульная организация обеспечивает регулярность повторения лексики, снижает когнитивную нагрузку при её предъявлении и высвобождает аудиторное время для речевой практики.

Ключевые слова: микромодульная технология обучения иностранному языку, формирование лексической компетенции учащихся, микрообучение в преподавании языков, когнитивная организация учебного материала, самостоятельная работа обучающихся в основной школе.

Введение

В связи с планируемым с 1 сентября 2026 года сокращением количества часов, отводимых на изучение иностранного языка в 5-7 классах, с трёх до двух часов в неделю общий объём учебного времени уменьшится с 510 до 408 часов. В этих условиях особую значимость приобретает поиск таких способов организации учебного материала, которые позволяют сохранять результативность обучения при ограниченном количестве аудиторных занятий. Уменьшение объёма часов, отводимых на формирование лексических навыков, порождает три взаимосвязанные методические проблемы, характерные для традиционного крупноблочного предъявления лексического материала: отсутствие механизма распределённого повторения, когнитивную перегрузку учащихся при одновременном освоении большого объёма словарных единиц и дефицит аудиторного времени для тренировки лексики.

Цель настоящего исследования — разработать структурно-функциональную модель лексического микромодуля как средства формирования лексических навыков учащихся 5-7 классов. Для достижения поставленной цели решались три задачи:

1) выявить и охарактеризовать методические проблемы, порождаемые крупноблочным предъявлением лексического материала в условиях сокращения учебных часов;

2) уточнить содержание понятия «лексический микромодуль» и соотнести его с понятиями учебного модуля и микрообучения;

3) разработать структурно-функциональную модель лексического микромодуля, определить её компонентный состав и охарактеризовать функциональные форматы её реализации.

Для решения поставленных задач использовались теоретические методы исследования: анализ и обобщение научно-методической литературы по проблемам модульного обучения, микрообучения и формирования лексических навыков; понятийно-терминологический анализ; метод моделирования, применённый при разработке структурно-функциональной модели. Материалом послужили работы Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез [4], Е. Н. Солововой [6], Е. И. Пассова [5], Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина [1], в которых исследуются отбор, организация и предъявление лексического материала, а также роль речевой практики и повторения языковых единиц; исследования I. S. P. Nation [17] и N. Schmitt [18], раскрывающие условия усвоения лексики и необходимость регулярного обращения к языковому материалу; наряду с этим учитывалось содержание учебно-методических комплексов по английскому языку для 5-7 классов.

Научная новизна исследования состоит в разработке авторской структурно-функциональной модели лексического микромодуля, компонентный состав которой адресно соотнесён с тремя выявленными методическими проблемами, а также в дифференциации трёх функциональных форматов её реализации. Практическая значимость заключается в возможности использования разработанной модели учителями иностранного языка при организации аудиторной и самостоятельной работы учащихся 5-7 классов в условиях сокращённого объёма учебных часов.

Обсуждение и результаты

Результаты исследования изложены последовательно, в соответствии со сформулированными задачами.

Первая проблема связана со способом группировки лексического материала. При тематической организации, традиционно используемой в методике преподавания иностранных языков, словарные единицы предъявляются крупным блоком в рамках одной темы, вследствие чего основная нагрузка по их удержанию в памяти возлагается на эпизодическое повторение в последующих уроках [17; 18]. Теоретическим основанием для понимания данной проблемы служит классическое исследование Г. Эббингауза, экспериментально установившего, что забывание нового материала протекает наиболее интенсивно в первые часы и сутки после его предъявления и лишь регулярное возвращение к материалу способно противостоять этому процессу [12].

Данное наблюдение получило количественное подтверждение в метаанализе Н. Сепеды с соавторами, обобщившем результаты 317 экспериментов и показавшем, что распределённое во времени повторение вербального материала обеспечивает значимо более высокие показатели долговременного запоминания по сравнению с массированным (одномоментным) повторением [10]. Исследования эффекта активного воспроизведения (retrieval practice) дополнительно подтверждают, что устойчивое запоминание лексики обеспечивается не объёмом однократного предъявления, а регулярностью и распределённостью обращения к материалу во времени [15]. Крупноблочное предъявление обеспечивает только первичный контакт учащегося с лексической единицей, в то время как условия для её регулярной актуализации в последующей учебной деятельности остаются методически неоформленными.

Вторая проблема имеет когнитивный характер: одновременное предъявление большого числа словарных единиц в составе тематического блока увеличивает нагрузку на рабочую память учащегося и снижает качество проработки каждой отдельной единицы, что осложняет переход лексики из кратковременного удержания в навык спонтанного воспроизведения [17]. Данная закономерность согласуется с классическим положением Дж. Миллера об ограниченности объёма кратковременной памяти человека величиной порядка семи (плюс-минус две) единиц информации [16] и с теорией когнитивной нагрузки Дж. Свеллера, согласно которой превышение этого порога приводит к тому, что ресурсы рабочей памяти исчерпываются прежде, чем материал успевает переместиться в долговременное хранение [19].

Третья проблема сопряжена с организационно-временны́м аспектом и приобретает особую остроту в условиях сокращения количества часов: тренировочные и закрепляющие операции, необходимые для автоматизации лексических действий, обычно выполняются на уроке, однако при уменьшении аудиторного времени их объём оказывается в прямом противоречии с задачами развития речевой деятельности, для реализации которых это время требуется в первую очередь [1; 4].

Каждая из обозначенных проблем предполагает адресный методический ответ: отсутствие регулярного повторения преодолевается дроблением материала на единицы, допускающие многократное и распределённое во времени возвращение; когнитивная перегрузка — дозированием объёма лексики в пределах одного учебного воздействия, не превышающего установленный Дж. Миллером порог объёма кратковременной памяти [16]; дефицит аудиторного времени — переносом части тренировочных операций в самостоятельную работу учащегося без потери их методической функции. Технологии микрообучения и структурированного повторения отвечают этим требованиям в совокупности, что делает их теоретическим основанием для разработки соответствующего методического формата — лексического микромодуля [3; 20; 21]. Решение первой задачи, таким образом, заключается в установлении причинно-следственной связи между тремя выявленными проблемами и требованиями к структуре искомого методического формата.

Лексический навык представляет собой автоматизированное использование словарных единиц в рецептивной и продуктивной речевой деятельности с учётом контекста и коммуникативной задачи. По мнению И. Л. Бим, лексическая составляющая языка обеспечивает смысловую основу высказывания и является ключевым компонентом речевой деятельности [2]. Опираясь на теорию Е. И. Пассова, лексический навык определяют как синтезированное действие по выбору лексической единицы адекватно коммуникативному замыслу и её правильному сочетанию с другими единицами в речевом потоке [5]. I. S. P. Nation отмечает, что усвоение лексической единицы — это не одномоментный акт, а длительный кумулятивный процесс: полноценное «знание слова» включает форму (звучание, написание, морфемный состав), значение (концепт, ассоциации) и употребление (грамматические функции, коллокации, регистровые ограничения) в рецептивном и продуктивном планах [17]. Попытка охватить все эти аспекты за один академический час ведёт к когнитивной перегрузке учащихся основной школы; микромодульная организация решает эту проблему путём декомпозиции, позволяя поэтапно наращивать знание о слове.

В современной лингводидактике термин «микромодуль» не имеет общепринятого терминологического закрепления, и его содержание требует уточнения через сопоставление с понятиями учебного модуля и микрообучения. В контексте модульного подхода учебный модуль рассматривается как относительно завершённый блок содержания: П. А. Юцявичене определяет модуль как блок информации, содержащий логически завершённую единицу учебного материала, целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение дидактических целей [7]. В исследованиях микрообучения акцент переносится на краткость, содержательную сфокусированность и возможность освоения материала в ограниченный временной промежуток. T. Hug связывает микрообучение с проектированием «микроединиц» и дидактических микрообучающих структур [14], J. C. De Gagne и соавторы рассматривают микрообучение как освоение знаний или навыков в форме малых единиц [11], а I. Buchem и H. Hamelmann определяют его как стратегию непрерывного образовательного развития, построенную на коротких, органично встроенных в повседневную деятельность образовательных воздействиях, что подчёркивает не только структурную краткость, но и функциональную встроенность единицы обучения в реальный учебный процесс [9].

Обобщение указанных подходов позволяет определить лексический микромодуль как структурно завершённый фрагмент учебного материала ограниченного объёма, ориентированный на формирование одного целевого лексического действия, выполняющий самостоятельную методическую функцию и допускающий как самостоятельное освоение, так и включение в систему аудиторной или дистанционной работы. Такое понимание позволяет рассматривать микромодуль как средство поэтапной организации работы с лексикой: от первичного предъявления словарной единицы к её тренировке, активизации и последующему использованию в речевой деятельности [5; 6]. Краткие, но регулярно повторяющиеся микромодули длительностью 5–10 минут, интегрированные в разные этапы серии уроков, обеспечивают необходимую частотность и постепенно увеличивающиеся интервалы возврата к лексическим единицам, что препятствует их угасанию в памяти [17]. Решение второй задачи, таким образом, заключается в уточнении содержания понятия на основе сопоставления модульного и микрообучающего подходов и в формулировании его авторского рабочего определения.

Разработка модели как научный метод предполагает построение образа исследуемой системы, воспроизводящего в упрощённом виде её существенные структурные и функциональные характеристики. Согласно этой логике, структурно-функциональная модель лексического микромодуля должна отражать как компонентный состав микромодуля, так и функциональные связи между компонентами, обеспечивающие решение охарактеризованных выше проблем. Дробление лексики на структурно завершённые единицы ограниченного объёма позволяет справиться с когнитивной перегрузкой при предъявлении; встроенный в каждую единицу механизм возвращения к материалу обеспечивает регулярность повторения, не достигаемую при крупноблочном предъявлении; возможность выполнения части единиц вне урока освобождает аудиторное время для речевой практики. Повторная актуализация словаря в варьируемых учебных и речевых контекстах способствует формированию устойчивых ассоциативных связей, расширению сочетаемостных возможностей (collocational range) слов и переходу лексических единиц из пассивного словаря в активный [17; 18].

Лексический микромодуль представляет собой краткий завершённый учебный элемент, включающий ограниченный набор словарных единиц, конкретную дидактическую цель, систему тренировочных упражнений, элемент речевого применения и компонент оперативной самопроверки. Структура микромодуля, разработанная автором исследования, включает следующие компоненты:

– целевой компонент определяет характер формируемого лексического действия: узнавание, воспроизведение, сочетание слов или использование в высказывании;

– содержательный компонент обеспечивает дозирование лексического материала и его методическую ограниченность;

– тренировочный компонент направлен на отработку формы, значения и сочетаемости словарных единиц;

– речевой компонент обеспечивает включение лексики в коммуникативно значимые ситуации;

– контрольно-рефлексивный компонент выполняет функцию оперативной проверки и самооценки уровня усвоения материала.

Модель лексического микромодуля как средства формирования лексических навыков учащихся 5-7 классов

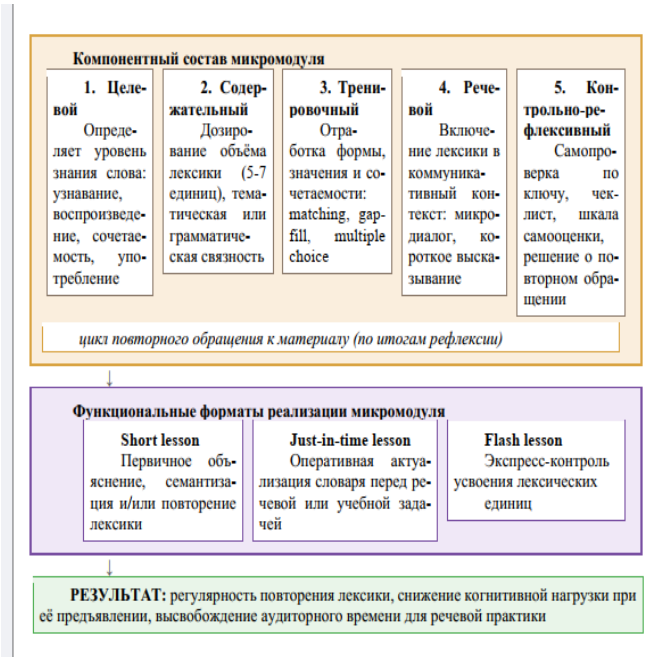


Рисунок 1 – Структурно-функциональная модель лексического микромодуля как средства формирования лексических навыков учащихся основной школы (разработано автором)

Целевой компонент задаёт дидактическую рамку всего микромодуля и определяет тип формируемого лексического действия. В отечественной методике лексические действия разграничиваются по характеру речевой деятельности: рецептивные (узнавание и понимание слова в тексте или речи) и продуктивные (воспроизведение слова в собственном высказывании) [5; 6]. I. S. P. Nation уточняет данное разграничение, выделяя знание формы, знание значения и умение употреблять слово в контексте [17]. Целевой компонент формулируется исходя из того, какой именно уровень знания осваивается или закрепляется на данном этапе работы: для учащихся 5-7 классов, впервые встречающих тематическую лексику (например, по теме «Школа и учебные предметы»), целью микромодуля может быть узнавание словарных единиц в контексте, а для 7 класса при повторении ранее изученного материала — продуктивное употребление лексики в типовых речевых моделях. Чёткость целевого компонента обеспечивает управляемость микромодуля и позволяет учащемуся осознать ожидаемый результат ещё до начала работы.

Содержательный компонент реализует принцип дозированности лексического материала, теоретическое обоснование которого восходит к теории когнитивной нагрузки Дж. Свеллера: при одновременном предъявлении большого количества новых единиц ресурсы рабочей памяти исчерпываются прежде, чем материал перемещается в долговременное хранение [19]. Применительно к обучению лексике это означает, что объём одного микромодуля не должен превышать 5-7 новых словарных единиц — порогового значения, в пределах которого глубокая обработка каждой единицы остаётся возможной [16]. Компонент предполагает также тематическую или функциональную связность отобранных единиц: слова, объединённые общей темой или грамматической моделью, легче встраиваются в существующие ментальные схемы учащегося [17].

Тренировочный компонент обеспечивает переход от пассивного знакомства со словарной единицей к её активному воспроизведению. В методике обучения иностранным языкам этот переход традиционно описывается через трёхступенчатую модель presentation — practice — production (предъявление — тренировка — свободное использование) [6; 18]; тренировочный компонент микромодуля охватывает ступень практики и включает задания на отработку формы слова, его значения и особенностей сочетаемости: сопоставление слова с дефиницией или изображением, заполнение пропусков в предложении с опорой на контекст, выбор правильного варианта из предложенных, а также трансформационные упражнения на словообразование. Яркой характеристикой компонента выступает цикличность, когда задания строятся по принципу нарастания трудности, т.е. от операций с формой к операциям со значением и далее к сочетаемостным упражнениям; что и обеспечивает постепенное углубление обработки лексической единицы [15].

Речевой компонент переводит лексику из плоскости учебных операций в плоскость коммуникативно значимой деятельности. Его назначение состоит в создании минимального речевого контекста, в котором учащийся использует целевые лексические единицы для выражения собственного смысла, а не просто воспроизводит их по заданному образцу. Е. И. Пассов последовательно разграничивает языковое упражнение, в котором языковая форма является целью, и речевое упражнение, в котором форма служит средством достижения коммуникативной цели [5]. В рамках микромодуля речевой компонент реализуется в кратком формате, не требующем развёрнутого высказывания: это может быть микродиалог по предложенной коммуникативной задаче, короткое письменное высказывание или устный ответ на вопрос учителя в режиме индивидуальной или парной работы. Ограниченный объём речевого компонента компенсируется его методической обязательностью: именно он обеспечивает перевод слова из пассивного словаря в активный и создаёт условия для его удержания в долговременной памяти [4; 17].

Контрольно-рефлексивный компонент выполняет функцию оперативной обратной связи и самооценки. В соответствии с моделью обратной связи Дж. Хэтти и Х. Тимперли, эффективная обратная связь должна отвечать на три вопроса: куда движется обучающийся, где он находится сейчас и что ему необходимо предпринять далее [13]. В микромодуле этот принцип реализуется в компактном формате: учащийся самостоятельно проверяет результаты выполнения тренировочных заданий при помощи ключа или встроенной автоматической проверки в цифровой среде, оценивает степень усвоения материала и принимает решение о необходимости повторного обращения к модулю. Для учащихся 5-7 классов данный компонент может быть реализован в форме краткого чек-листа («Могу ли я: назвать слово по изображению? употребить его в предложении? написать его без ошибок?») или шкалы самооценки, что формирует навык самонаблюдения за собственным усвоением лексики — необходимое условие развития учебной автономии.

Достоверность представленной модели обеспечивается её опорой на апробированные психолого-педагогические теории (теорию когнитивной нагрузки Дж. Свеллера [19] и положение Дж. Миллера об объёме кратковременной памяти [16]), на результаты эмпирических исследований в области интервального повторения [10; 12; 15] и микрообучения [9; 14], а также на применение метода научного моделирования.

В качестве основы для реализации модели выбрана концепция микрообучения, которое рассматривается как система кратких учебных воздействий, направленных на достижение конкретного образовательного результата в ограниченный временной промежуток, что обеспечивает повышение управляемости процесса усвоения и снижение когнитивной нагрузки обучающихся [20]. В процессе обучения иностранному языку микрообучение приобретает особую значимость как средство регулярной актуализации лексического материала и его поэтапной автоматизации [3; 21]. В рамках данного подхода выделяются три функциональных формата, каждый из которых закреплён за определённым этапом усвоения лексической единицы:

– *short lesson* — краткое объяснение, семантизация или повторение лексических единиц в объёме, не превышающем порог рабочей памяти учащегося [16]; обеспечивает первичное или повторное знакомство с материалом без ущерба для других видов учебной деятельности на уроке;

– *just-in-time lesson* — оперативная актуализация словаря непосредственно перед выполнением речевой или учебной задачи; реализует принцип распределённого повторения, приближенного по времени к моменту практического применения материала [10], и минимизирует разрыв между воспроизведением лексической единицы и её функциональным использованием в речи;

– *flash lesson* — экспресс-контроль усвоения лексических единиц; по своей дидактической природе представляет собой инструмент формирующего оценивания, при котором обратная связь предоставляется в ходе обучения, а не по его завершении, и непосредственно используется для коррекции последующей учебной деятельности [8; 13].

Системное сочетание указанных форматов обеспечивает функционирование микромодулей как гибкого дидактического инструмента, интегрированного в аудиторную и самостоятельную работу обучающихся. Микромодули выполняют при этом не только обучающую, но и поддерживающую функцию, обеспечивая регулярное возвращение к лексическим единицам, их многократную актуализацию в различных контекстах и постепенный переход слов из пассивного в активный словарный запас. Решение третьей задачи, таким образом, заключается в разработке пятикомпонентной структурно-функциональной модели лексического микромодуля и трёх функционально дифференцированных форматов её реализации, каждый из которых опирается на самостоятельное теоретическое основание.

Практическая значимость предложенной модели наиболее отчётливо раскрывается при организации самостоятельной работы обучающихся, которая рассматривается в современной методике как важный компонент формирования устойчивых лексических навыков и обеспечения их перехода в долговременную память [4; 17]. Микромодули могут быть интегрированы как в структуру домашней работы, так и в качестве предваряющего её этапа: перед выполнением основного задания обучающемуся целесообразно предъявление микроблока, включающего краткое повторение ключевых лексических единиц, мини-тренировку их употребления в типовых речевых моделях и элемент оперативной самопроверки. Приступая к основному заданию с уже актуализированной лексической базой, учащийся получает возможность сосредоточиться на содержательной стороне высказывания, а не на поиске языковых средств; тем самым домашняя работа приобретает функцию органичного продолжения учебного процесса, а микромодуль становится связующим звеном между аудиторной и внеаудиторной деятельностью [21].

Заключение

Проведённое исследование позволяет утверждать, что цель работы — разработка структурно-функциональной модели лексического микромодуля как средства формирования лексических навыков учащихся 5-7 классов — достигнута, а поставленные задачи решены.

В решении первой задачи выявлены и охарактеризованы три взаимосвязанные методические проблемы крупноблочного предъявления лексики в условиях сокращения учебных часов: отсутствие распределённого повторения, когнитивная перегрузка и дефицит аудиторного времени для тренировки. Установлено, что каждая из этих проблем требует самостоятельного методического ответа, что определило структуру и функциональное назначение компонентов разработанной модели.

В решении второй задачи уточнено содержание понятия «лексический микромодуль»: он определён как структурно завершённый фрагмент учебного материала, ориентированный на формирование одного целевого лексического действия и выполняющий самостоятельную методическую функцию. Данное определение конкретизирует применительно к предметной области «иностранный язык» общие представления о модульном обучении и микрообучении.

В решении третьей задачи разработана и представлена в графическом виде авторская пятикомпонентная структурно-функциональная модель лексического микромодуля, включающая целевой, содержательный, тренировочный, речевой и контрольно-рефлексивный компоненты, находящиеся в цикличной связи друг с другом, а также охарактеризованы три функциональных формата её реализации — short lesson, just-in-time lesson и flash lesson, — закреплённые за разными этапами усвоения лексической единицы и решающие самостоятельные дидактические задачи: первичное предъявление, оперативную актуализацию перед практическим применением лексики и экспресс-контроль её усвоения.

Совокупность решённых задач подтверждает выдвинутое в исследовании положение о том, что микромодульная организация учебного материала способна одновременно устранить дефицит распределённого повторения лексики, снизить когнитивную нагрузку при её предъявлении и высвободить аудиторное время для речевой практики. Практическая ценность полученных результатов заключается в том, что разработанная модель и три формата её реализации могут быть непосредственно использованы учителями иностранного языка при планировании уроков и самостоятельной работы учащихся 5-7 классов без дополнительной методической адаптации.

Ограничением настоящего исследования является его теоретический характер: предложенная модель обоснована на основе анализа и обобщения научной литературы, но не проходила эмпирической проверки в реальном образовательном процессе. Перспективы дальнейшего исследования состоят в опытно-экспериментальной апробации модели, включая оценку динамики формирования лексических навыков учащихся при работе с микромодулями каждого из трёх форматов, а также в уточнении оптимального объёма и периодичности предъявления микромодулей для разных возрастных групп учащихся 5-7 классов.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. — М.: Просвещение, 1988. — 255 с.
3. Воронцова Е. В. Система приемов по обучению лексике иностранного языка с использованием технологии микрообучения // Концепт. — 2025. — № 6. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-priemov-po-obucheniyu-leksike-inostrannogo-yazyka-s-ispolzovaniem-tehnologii-mikroobucheniya (дата обращения: 04.07.2026).
4. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. — М.: Академия, 2006. — 336 с.
5. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М.: Педагогика, 1989. — 237 с.
6. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. — М.: Просвещение, 2002. — 239 с.
7. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. — Каунас: Швиеса, 1989. — 272 с.
8. Black P., Wiliam D. Assessment and Classroom Learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1998. Vol. 5. No. 1. P. 7–74.
9. Buchem I., Hamelmann H. Microlearning: A Strategy for Ongoing Professional Development // eLearning Papers. 2010. No. 21. P. 1–15.
10. Cepeda N. J., Pashler H., Vul E., Wixted J. T., Rohrer D. Distributed Practice in Verbal Recall Tasks: A Review and Quantitative Synthesis // Psychological Bulletin. 2006. Vol. 132. No. 3. P. 354–380.
11. De Gagne J. C., Park H. K., Hall K. et al. Microlearning in Health Professions Education: Scoping Review // JMIR Medical Education. 2019. Vol. 5. No. 2.
12. Ebbinghaus H. Memory: A Contribution to Experimental Psychology / transl. by H. A. Ruger, C. E. Bussenius. New York: Teachers College, Columbia University, 1913 (original work published 1885).
13. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback // Review of Educational Research. 2007. Vol. 77. No. 1. P. 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487.
14. Hug T. Didactics of Microlearning: Concepts, Discourses and Examples. Münster: Waxmann, 2007. 424 p.
15. Karpicke J. D., Grimaldi P. J. Retrieval-Based Learning: A Perspective for Enhancing Meaningful Learning // Educational Psychology Review. 2012. Vol. 24. No. 3. P. 401–418.
16. Miller G. A. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information // Psychological Review. 1956. Vol. 63. No. 2. P. 81–97. DOI: 10.1037/h0043158.
17. Nation I. S. P. Learning Vocabulary in Another Language. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2022. 636 p.
18. Schmitt N., Schmitt D. Vocabulary in Language Teaching. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. 340 p.
19. Sweller J. Cognitive Load during Problem Solving: Effects on Learning // Cognitive Science. 1988. Vol. 12. No. 2. P. 257–285.
20. Taylor A., Hung W. The Effects of Microlearning: A Scoping Review // Educational Technology Research and Development. 2022. Vol. 70. P. 363–395.

21. Zhu J., He H., Zhao Y. et al. Does Participating in Online Communities Enhance the Effectiveness of Microlearning? // Humanities and Social Sciences Communications. 2024.

Micromodular organization as a means of developing lexical skills in secondary school students

Antonevich T.V.
Independent researcher

The aim of the study is to develop a structural and functional model of the lexical micromodule as a means of developing the lexical skills of students in grades 5-7. The relevance of the work is determined by the reduction, starting from 1 September 2026, of the classroom time allocated to foreign language learning in Russian secondary schools. Three interrelated methodological problems of large-block vocabulary presentation are identified: the absence of a mechanism for distributed repetition, the cognitive overload of learners, and the shortage of classroom time for vocabulary practice. The content of the notion "lexical micromodule" is clarified through its comparison with the concepts of the learning module and microlearning. The scientific novelty lies in the author's five-component structural and functional model (target, content, training, speech, and reflective-control components) and in the three functional formats of its implementation (short lesson, just-in-time lesson, flash lesson). Theoretical methods were applied: analysis and generalization of research literature, conceptual and terminological analysis, and modelling. It is substantiated that micromodular organization of learning material ensures the regularity of vocabulary repetition, reduces cognitive load during its presentation, and frees classroom time for speech practice. The practical significance of the results lies in the possibility of applying the model directly in the classroom and independent work of students in grades 5-7 under the conditions of a reduced number of teaching hours.

Keywords: micromodular technology of foreign language teaching, development of students' lexical competence, microlearning in language teaching, cognitive organization of learning material, independent work of secondary school students.

References

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. A New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching). Moscow: IKAR, 2009. 448 p.
2. Bim I. L. Theory and Practice of Teaching German in Secondary School. Moscow: Prosveshchenie, 1988. 255 p.
3. Vorontsova E. V. A System of Techniques for Teaching Foreign Language Vocabulary Using Microlearning Technology // Koncept. 2025. No. 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-priemov-po-obucheniyu-leksike-inostrannogo-yazyka-s-ispolzovaniem-tehnologii-mikroobucheniya (accessed: 04.07.2026).
4. Galskova N. D., Gez N. I. Theory of Foreign Language Teaching: Linguodidactics and Methodology. Moscow: Akademiya, 2006. 336 p.
5. Passov E. I. Fundamentals of the Communicative Method of Teaching Foreign Language Communication. Moscow: Pedagogika, 1989. 237 p.
6. Solovova E. N. Methods of Teaching Foreign Languages: A Basic Course of Lectures. Moscow: Prosveshchenie, 2002. 239 p.
7. Yutsyavichene P. Theory and Practice of Modular Learning. Kaunas: Shviesa, 1989. 272 p.
8. Black P., Wiliam D. Assessment and Classroom Learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1998. Vol. 5. No. 1. P. 7–74.
9. Buchem I., Hamelmann H. Microlearning: A Strategy for Ongoing Professional Development // eLearning Papers. 2010. No. 21. P. 1–15.
10. Cepeda N. J., Pashler H., Vul E., Wixted J. T., Rohrer D. Distributed Practice in Verbal Recall Tasks: A Review and Quantitative Synthesis // Psychological Bulletin. 2006. Vol. 132. No. 3. P. 354–380.
11. De Gagne J. C., Park H. K., Hall K. et al. Microlearning in Health Professions Education: Scoping Review // JMIR Medical Education. 2019. Vol. 5. No. 2.
12. Ebbinghaus H. Memory: A Contribution to Experimental Psychology / transl. by H. A. Ruger, C. E. Bussenius. New York: Teachers College, Columbia University, 1913 (original work published 1885).
13. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback // Review of Educational Research. 2007. Vol. 77. No. 1. P. 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487.
14. Hug T. Didactics of Microlearning: Concepts, Discourses and Examples. Münster: Waxmann, 2007. 424 p.
15. Karpicke J. D., Grimaldi P. J. Retrieval-Based Learning: A Perspective for Enhancing Meaningful Learning // Educational Psychology Review. 2012. Vol. 24. No. 3. P. 401–418.
16. Miller G. A. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information // Psychological Review. 1956. Vol. 63. No. 2. P. 81–97. DOI: 10.1037/h0043158.
17. Nation I. S. P. Learning Vocabulary in Another Language. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2022. 636 p.
18. Schmitt N., Schmitt D. Vocabulary in Language Teaching. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. 340 p.
19. Sweller J. Cognitive Load during Problem Solving: Effects on Learning // Cognitive Science. 1988. Vol. 12. No. 2. P. 257–285.
20. Taylor A., Hung W. The Effects of Microlearning: A Scoping Review // Educational Technology Research and Development. 2022. Vol. 70. P. 363–395.
21. Zhu J., He H., Zhao Y. et al. Does Participating in Online Communities Enhance the Effectiveness of Microlearning? // Humanities and Social Sciences Communications. 2024.

Теоретический анализ формирования мотивации у учителей иностранного языка в общеобразовательных организациях

Власов Вадим Сергеевич,
аспирант, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский государственный университет спорта и туризма», vadim_vlasov96@mail.ru

В статье проведен теоретический анализ методов, средств и приемов формирования мотивации у учителей иностранного языка в общеобразовательных организациях. В условиях постоянно обновляющейся образовательной системы мотивационные аспекты в педагогической работе становятся все более значимыми. Мотивация учителей играет ключевую роль в улучшении процессов обучения и воспитания молодых поколений. Исследование мотивации всегда привлекало внимание как отечественных, так и зарубежных ученых. Сегодня особенно актуален анализ профессиональной мотивации, так как она стимулирует активность личности в решении профессиональных задач. Изучение мотивации важно, поскольку она служит одним из инструментов управления личностными потребностями и желаниями к саморазвитию.
Ключевые слова: мотивация; мотивационная сфера; средства мотивации; приемы мотивации; учитель; иностранный язык.

В современном мире определяется необходимость в постоянном обновлении знаний, обучение на протяжении всей жизни превратилось из модной тенденции в неотъемлемую потребность. Мировые изменения требуют не только обновления содержания учебных программ, но и модернизации традиционных учебных форм. В.С. Власов подчеркивает, что пандемия COVID-19 стимулировала глобальный переход к дистанционному и смешанному обучению, что привело к изменению направления развития образования и его ценностных ориентиров [23, с. 50]. Именно поэтому стоит обратить внимание на мотивацию учителей в средних общеобразовательных учреждениях, так как эта мотивация является движущим фактором прогресса. Педагогическая деятельность является первичной по отношению ко многим другим профессиональным областям: именно характер работы учителя задает качество кадрового потенциала страны в целом. Согласно исследованиям Н.Е. Водопьяновой и Т.В. Форманюк, учитель сталкивается с уникальным «набором рисков» мотивационного истощения [4, 16]: высокая частота межличностных взаимодействий и связанная с этим эмоциональная нагрузка; дисбаланс усилий и вознаграждения (интеллектуально-энергетические затраты существенно опережают материальную и моральную отдачу); ролевые конфликты (учитель – родитель – администрация) и работа с «трудным» контингентом учащихся; скрытые индивидуальные предикторы («латентные факторы») – порог эмоциональной устойчивости, внутренние мотивационные ожидания, накопленный негативный опыт. Перечисленные факторы формируют длительную зону повышенного риска: постоянное недофинансирование человеческого капитала учителя (материально-техническое обеспечение, методическая поддержка, карьерные перспективы) запускает кумулятивный процесс снижения (эрозии) мотивации (при долговременном хроническом дефиците ресурсов он переходит в состояние профессионального выгорания). Прежде чем перейти к анализу факторов и специфики снижения мотивации у учителей иностранного языка, представляется необходимым определить терминологические рамки данного феномена и разграничить близкие по смыслу, но отличающиеся по содержанию понятия: снижение (эрозия) мотивации, демотивация, профессиональное выгорание. Корректное определение этих явлений позволяет не только избежать смысловых подмен в аналитической части исследования, но и уточнить целевые управленческие механизмы по восстановлению и поддержанию мотивационного потенциала педагогических работников.

Под снижением (или эрозией) мотивации понимается постепенный, кумулятивный процесс ослабления внутренней и внешней направленности учителя на реализацию профессиональных задач. Этот процесс развивается на фоне сохраняющейся общей идентификации с профессией, но характеризуется снижением интенсивности усилий, уменьшением инициативности, формализацией педагогических действий и снижением удовлетворенности от труда. Эрозия мотивации, как правило, не носит выраженного кризисного характера и может оставаться в латентной форме продолжительное время, что усложняет ее своевременную диагностику. Но именно на этом этапе возможна результативная коррекция условий труда, методов стимулирования и стратегий сопровождения профессионального развития учителя. Демотивация, напротив, проявляется в резкой отрицательной реакции на конкретное организационное или межличностное воздействие, вызывающее временный отказ от действий, ранее воспринимавшихся как значимые. Как правило, речь идет об эпизодических ситуациях (например, несправедливое распределение нагрузки, недооценка успеха, игнорирование профессиональных инициатив), которые вызывают кратковременное снижение активности, не сопровождающееся изменением ценностных установок и долгосрочной утратой профессионального интереса. Демотивация обратима при устранении провоцирующих факторов и эффективна при оперативной управленческой реакции. Наиболее тяжелым проявлением кризиса мотивационной сферы выступает профессиональное (или эмоциональное) выгорание – устойчивое, глубоко личностное состояние истощения, редукции професси-

ональных достижений и эмоциональной отстраненности от содержания труда и субъектов образовательного взаимодействия. Данное состояние носит затяжной, хронический характер, сопровождается нарушениями в когнитивной, поведенческой и эмоциональной сферах, и требует не столько стимулирующих, сколько терапевтических и реабилитационных мер. Эмоциональное выгорание невозможно устранить простым усилением внешних стимулов, напротив, необходима трансформация всей совокупности профессионального функционирования учителя. Специфика профессиональной деятельности учителя определяется постоянным сопряжением двух разнонаправленных векторов: требований образовательной среды и внутренних ресурсов личности учителя. Образовательная среда, в свою очередь, должна быть направленной на мотивацию: необходимость новых путей и подходов в профессиональном росте учителей, подготовке их к новым условиям образовательной деятельности в общеобразовательных организациях на основе педагогического творчества, инициативности, ответственности и профессионализма. Модернизация образования предполагает переход к иной модели: учитель рассматривается не как исполнитель, а как творческий субъект. Формирование мотивации учителей иностранного языка невозможно вне системных изменений их профессиональной деятельности [26]. Педагогическая работа определяется как процесс образовательного и воспитательного воздействия учителя на ученика, который направлен на всестороннее развитие учащегося: личностное, интеллектуальное и активностное. Данная деятельность также служит платформой для самоусовершенствования и саморазвития учеников. Учитель, как центральная фигура в образовательном процессе, обладает определёнными психологическими характеристиками, они могут усиливать или уменьшать его воспитательное влияние. В значительной мере от личностных и профессиональных качеств учителя зависит, насколько эффективно будут развиваться психологические и личностные аспекты учеников, их мотивации, интересы, способности к самостоятельному мышлению, самосознание, социальная активность и нравственное воспитание. Профессиональная деятельность педагогов в общеобразовательных организациях характеризуется наличием разнообразных и сложных задач, которые влекут за собой множество поведенческих реакций, основной причиной которых является мотивация. Мотивация педагогической деятельности состоит из определенной совокупности мотивов, которые являются её структурными элементами [102].

В данной работе основное внимание уделяется учителям иностранных языков в контексте развития новых информационных и коммуникационных технологий и изменений в мировой ситуации. Методическая компетентность учителя иностранного языка, или его методическое мастерство, является результатом психолого-педагогической, методической, предметной подготовки, личного научно-исследовательского и профессионального опыта. Важность мотивации учителей иностранного языка крайне велика для успеха образовательного процесса, потому что, когда учитель проявляет страсть к изучаемому языку и понимает связанной с ним культуру, ученики перенимают эту мотивацию, а именно достичь аналогичного уровня владения языком. Увлеченность учителя может стать стимулом для учеников, их стремлению к росту и достижению лучших результатов.

Исследование вопросов развития мотивации тесно переплетается с такими понятиями, как «мотив», «мотивация», «мотивационная сфера», «профессиональная мотивация», «учебная мотивация».

Интерес учителя играет значительную роль в его профессиональной деятельности, влияя не только на его желание обучать, но и на способность мотивировать учащихся. Согласно теории интереса, значительные достижения в любой сфере часто обусловлены именно интересом к этой сфере [110, с. 126]. Учитель, мотивированный достижением профессиональных высот, будет стремиться совершенствовать свои педагогические навыки, изучать новые образовательные методики и внедрять передовые технологии в учебный процесс. Современные теории интереса также важны для понимания мотивации учителей. Интерес помогает учителю передавать ученикам значимые для него ценности, развивать социальные навыки, а также эффективно справляться с трудными учениками и сложными ситуациями в классе [112, с. 420]. Важно осознавать, что профессиональные ценности и мотивы учителя тесно связаны и взаимно влияют друг на друга.

Понимание учителем своих профессиональных ценностей и мотивов позволяет ему более эффективно создавать стимулирующую учебную среду для своих учеников [20, с. 90]. Следовательно, если учитель проявляет профессиональную мотивацию и демонстрирует уверенные формы поведения и общения, то своим примером он способствует формированию у учащихся подобного поведения и отношения к себе и окружающим [49, с. 306]. Стимулирование всегда служит точным методом влияния на трудовое поведение педагога через его мотивацию, он используется в управлении наряду с прямым воздействием, таким как приказы и задания, когда результаты достигаются из-за того, что "потери" для сотрудника от потенциальных санкций за невыполнение задач превышают его "затраты" на их выполнение [12, с. 10]. Н.М. Волгин классифицирует методы мотивации педагогов на материальные и нематериальные (рис. 1).



Рис. 1 Методы мотивации педагогов

Материальная мотивация предполагает систему штрафов, где штрафы применяются для стимулирования сотрудников к улучшению качества работы в случае невыполнения обязанностей, плохих результатов или грубых нарушений, а также систему поощрений, где премии выплачиваются за высокие достижения и качественно выполненную работу, мотивируя сотрудников к стремлению к лучшим результатам.

Следует подчеркнуть, что экономические методы мотивации базируются на ключевых принципах, которые необходимо учитывать, которые предполагают: прозрачность и открытость коммуникации между педагогами и администрацией образовательной организации в вопросах материального вознаграждения; использование объективной и справедливой системы для оценки результатов работы сотрудников; обоснованные критерии для измерения и оценки качества их труда; учёт выполнения дополнительных задач и так далее.

Мотивация учителя иностранного языка понимается как система смыслов, ресурсов и способов профессионального поведения, чувствительная и к структуре самой педагогической деятельности, и к специфике иностранного языка как предмета. Именно такой подход позволяет в дальнейшем обоснованно перейти к анализу факторов снижения мотивации, диагностическим критериям и проектированию модели её повышения в условиях современной школы.

Разграничение понятий «мотивация», «мотив», «мотивационная сфера», «профессиональная мотивация», «учебная мотивация» было необходимо, поскольку нередко они используются в педагогической и психологической литературе как взаимозаменяемые, что приводит в терминологической неопределенности.

Само разграничение строилось по принципу восхождения от элементарной единицы к системному образованию личности учителя и далее – к его предметно-специфическим проявлениям (Рис. 2).

«Мотив» – это единичное, конкретное побуждение, а не система и процесс, а «мотивация» – это динамическая, процессуальная категория, объединяющая в себе мотивы применительно к текущей деятельности. «Мотивация» – понятие более широкое, чем мотив, который выступает исходной элементарной единицей. «Мотивационная сфера» – понятие еще более широкого объема обозначающее относительно устойчивую, иерархически организованную систему всех мотивов, ценностей и целей личности, не привязанную к отдельному акту деятельности и моменту времени, т. е. это стабильная архитектура личности, из которой конкретные мотивации черпают свое содержание. В

свою очередь, «профессиональная мотивация», как и «учебная мотивация» – это два параллельных специфических «среза» мотивационной сферы, каждый из которых актуализирует ее применительно к определенному виду деятельности. «Профессиональная мотивация» – это подсистема мотивов, побуждающих и направляющих профессиональное поведение личности. «Учебная мотивация» – это подсистема мотивов, побуждающих личность к учебной деятельности. На основе данного проведенного разграничения мы сделали вывод о том, что ни одно из перечисленных понятий не отражает предметную специфику труда учителя иностранного языка: интенсивная коммуникативная нагрузка, необходимость непрерывного поддержания языковой и межкультурной компетенции, повышенного риска эмоционального выгорания, включенности учителя иностранного языка в коммуникативно-ориентированную парадигму. Существующие понятия не операционализируют мотивацию учителя иностранного языка применительно к данной предметной области и не связывают в единую целостную совокупность три содержательно самостоятельных, но взаимообусловленных компонента мотивации учителя иностранного языка – ценностный, ресурсный и инновационный, которые рассматриваются, как правило, изолированно друг от друга. Именно эта неразработанность составляет основание для введения авторского определения мотивации учителя иностранного языка – как динамичной совокупности внутренних и внешних мотивов, обеспечивающей укрепление профессиональных смыслов, нормализацию ресурсного состояния и развитие инновационной активности учителя в процессе профессиональной деятельности в общеобразовательной организации.

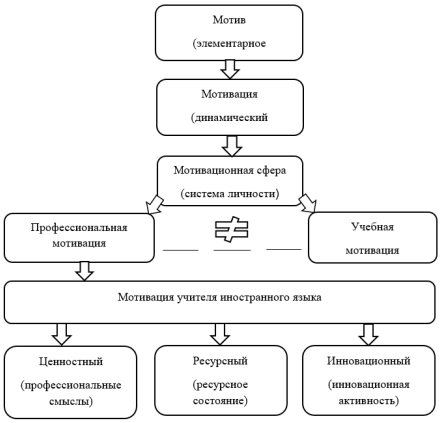


Рисунок 2. Иерархическая схема мотивации учителя иностранного языка

Литература

1. Балева В.В. Профессиональное развитие педагога в рамках непрерывного образования // Международный журнал социальных и гуманитарных наук. - 2016. – Т. 2. - №1. – С. 58-65.
2. Безукладников, К. Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка : Монография / К. Э. Безукладников. – Пермь: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет", 2008. – 270 с.
3. Бобринева, И. М. Мотивация педагогов как средство повышения эффективности деятельности образовательного учреждения / И. М. Бобринева, В. В. Трубникова // Научный журнал Дискурс. – 2016. – № 1(1). – С. 9-17.
4. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 358 с.
5. Власов В.С. Изучение мотивации у учителей иностранного языка в средних общеобразовательных учреждениях // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 10А. С. 88-93.
6. Власов В.С. Основные направления модернизации системы образования в России // Вестник педагогических наук. 2023. № 6. С. 40 – 44.
7. Власов В.С. Роль мотивации при осуществлении собственной профессиональной деятельности // Вестник педагогических наук. 2024. № 1. С. 12 – 16.
8. Власов В.С. Теоретические подходы к изучению модернизации системы образования в России // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 8А. С. 47-56.
9. Власов В.С. Формы и методы формирования мотивации у учителей // Обзор педагогических исследований. 2023. Том 5. № 7. С. 209 – 212.
10. Игна О. Н. Структура и содержание методической компетентности учителя иностранного языка //Ярославский педагогический вестник. – 2010. – Т. 2. – №. 1. – С. 90-94.
11. Калашникова А. В. Мотивация педагога как фактор повышения качества высшего образования //Современные наукоемкие технологии. – 2010. – №. 7. – С. 304-307.
12. Карпова Е. В. Формирование профессионально-педагогической мотивации будущих педагогов //Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – №. 5 (92). – С. 209-218.
13. Наваз К. М., Башир А., Хадика К. Влияет ли мотивация учителя на мотивацию учащегося опосредующая роль профессионального поведения педагога //Вопросы образования. – 2018. – №. 3. – С. 91-119.
14. Сиденко Е. А. Профессиональное развитие педагога в условиях введения ФГОС нового поколения //Образование и наука. – 2012. – №. 8. – С. 5-24.
15. Скударёва Г. Н. Профессиональная мотивация педагога: научная теория и инновационная социально-педагогическая практика //Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – №. 1. – С. 28-32.
16. Форманюк Т.В. Синдром профессионального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации педагога / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 54–67.
17. Харламова, И. М. Структура мотивов профессиональной деятельности педагогов средней школы / И. М. Харламова, В. В. Катунова // Учебно-воспитательный процесс: современные технологии и стратегии : Сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 24 ноября 2017 года. – Нижний Новгород: Научно-издательский центр «Открытое знание», 2017. – С. 99-111.
18. Hidi S., Renninger K. A. (2006) The Four-Phase Model of Interest Development // Educational Psychologist. Vol. 41. No 2. P. 111–127.
19. Pang S., Nol E., Heng K. ChatGPT-4o for English language teaching and learning: Features, applications, and prospects //Available at SSRN 4837988. – 2024.
20. Watt H. M., Richardson P. W. (2008) Motivations, Perceptions, and Aspi- rations Concerning Teaching as a Career for Different Types of Beginning Teachers // Learning and Instruction. Vol. 18. No 5. P. 408–428.

Theoretical analysis for forming motivation of foreign language teachers in general education organizations

Vlasov V.S.

Moscow State University of Sport and Tourism

The article presents a theoretical analysis of methods, means and techniques for the formation of motivation among foreign language teachers in general education organizations. In the context of a constantly renewed educational system, motivational aspects in pedagogical work are becoming increasingly significant. Teachers' motivation plays a key role in improving the processes of education and upbringing of young generations. The study of motivation has always attracted the attention of both Russian and foreign scholars. Today, the analysis of professional motivation is particularly relevant, as it stimulates personal activity in solving professional tasks. Studying motivation is important because it serves as one of the tools for managing personal needs and desires for self-development.

Keywords: motivation; motivational sphere; means of motivation; techniques of motivation; teacher; foreign language.

References

1. Baleva, V.V. Professional Development of a Teacher within the Framework of Continuous Education // International Journal of Social and Humanitarian Sciences. - 2016. - Vol. 2. - No. 1. - Pp. 58-65.
2. Bezukladnikov, K.E. Formation of Lingvodidactic Competencies of Future Foreign Language Teachers: Monograph / K.E. Bezukladnikov. - Perm: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "Perm State Humanitarian and Pedagogical University", 2008. - 270 p.
3. Bobrineva, I.M. Motivation of Teachers as a Means of Improving the Efficiency of an Educational Institution / I.M. Bobrineva, V.V. Trubnikova // Scientific Journal Discourse. - 2016. - No. 1(1). - Pp. 9-17.
4. Vodopyanova N.E. Burnout syndrome: diagnostics and prevention / N.E. Vodopyanova, E.S. Starchenkova. - 2nd ed. - St. Petersburg: Piter, 2009. - 358 p.
5. Vlasov V.S. Study of motivation of foreign language teachers in secondary educational institutions // Pedagogical journal. 2023. Vol. 13. No. 10A. Pp. 88-93.

6. Vlasov V.S. Main directions of modernization of the education system in Russia // Bulletin of pedagogical sciences. 2023. No. 6. Pp. 40-44.
7. Vlasov V.S. The role of motivation in the implementation of one's own professional activity // Bulletin of pedagogical sciences. 2024. No. 1. Pp. 12 – 16.
8. Vlasov V.S. Theoretical approaches to the study of the modernization of the education system in Russia // Pedagogical journal. 2023. Vol. 13. No. 8A. Pp. 47-56.
9. Vlasov V.S. Forms and methods of forming teachers' motivation // Review of pedagogical research. 2023. Vol. 5. No. 7. Pp. 209 – 212.
10. Igna O. N. Structure and content of methodological competence of a foreign language teacher // Yaroslavl pedagogical bulletin. – 2010. – Vol. 2. – No. 1. – Pp. 90-94.
11. Kalashnikova A.V. Teacher motivation as a factor in improving the quality of higher education // Modern science-intensive technologies. – 2010. – No. 7. – P. 304-307.
12. Karpova E. V. Formation of professional and pedagogical motivation of future teachers // Bulletin of Cherepovets State University. – 2019. – No. 5 (92). – P. 209-218.
13. Nawaz K. M., Bashir A., Hadika K. Does teacher motivation influence student motivation? The mediating role of teacher professional behavior // Issues of Education. – 2018. – No. 3. – P. 91-119.
14. Sidenko E. A. Professional development of a teacher in the context of the introduction of a new generation of Federal State Educational Standards // Education and Science. – 2012. – No. 8. – P. 5-24.
15. Skudareva G. N. Professional motivation of a teacher: scientific theory and innovative social and pedagogical practice // Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. - 2014. - Vol. 20. - No. 1. - Pp. 28-32.
16. Formanyuk T. V. Professional burnout syndrome as an indicator of professional maladaptation of a teacher / T. V. Formanyuk // Questions of Psychology. - 1994. - No. 6. - Pp. 54-67.
17. Kharlamova, I. M. The structure of motives for the professional activity of secondary school teachers / I. M. Kharlamova, V. V. Katunova // The educational process: modern technologies and strategies: Collection of scientific papers based on the materials of the I International Scientific and Practical Conference, Nizhny Novgorod, November 24, 2017. - Nizhny Novgorod: Scientific Publishing Center "Open Knowledge", 2017. - P. 99-111.
18. Hidi S., Renninger K. A. (2006) The Four-Phase Model of Interest Development // Educational Psychologist. Vol. 41. No. 2. P. 111–127.
19. Pang S., Nol E., Heng K. ChatGPT-4o for English language teaching and learning: Features, applications, and prospects //Available at SSRN 4837988. – 2024.
20. Watt H. M., Richardson P. W. (2008) Motivations, Perceptions, and Aspirations Concerning Teaching as a Career for Different Types of Beginning Teachers // Learning and Instruction. Vol. 18. No. 5. P. 408–428.

Влияние занятий шахматами и физическими упражнениями на психофизическое развитие детей 5-6 лет

Голиков Даниил Сергеевич
Студент, кафедра теории и организации физической культуры Института физической культуры и спорта, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, dankulak@mail.ru

В статье рассматривается методика проведения шахматных занятий с детьми 5–6 лет, предусматривающая включение физкультминутки в структуру учебно-тренировочного процесса. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных способов поддержания внимания и вовлечённости детей дошкольного возраста в процессе обучения шахматам. Предполагается, что кратковременная двигательная активность в виде физкультминутки, проводимой в середине занятия, способствует улучшению психофизического состояния обучающихся, снижению проявлений утомления и повышению эффективности усвоения учебного материала. Научная новизна исследования заключается в разработке и экспериментальной апробации комплексной методики проведения шахматных занятий, сочетающей интеллектуальную и двигательную деятельность.

В исследовании использованы методы анализа и обобщения научно-методической литературы, педагогического наблюдения, педагогического эксперимента и методы математической статистики. В педагогическом эксперименте приняли участие контрольная и экспериментальная группы детей 5–6 лет, занимавшихся по различным вариантам организации шахматных занятий. Эффективность разработанной методики оценивалась по показателям, характеризующим вовлечённость обучающихся в учебно-тренировочный процесс и особенности их внимания в ходе занятий.

Разработана и апробирована комплексная методика проведения шахматных занятий с включением физкультминутки. Установлено, что применение данной методики оказывает положительное влияние на вовлечённость обучающихся, способствует улучшению концентрации внимания и повышает эффективность организации учебно-тренировочного процесса.

Ключевые слова: шахматы; дети дошкольного возраста; физкультминутка; физические упражнения; шахматное обучение; внимание; концентрация внимания; вовлечённость; педагогический эксперимент; психофизическое состояние; двигательная активность; методика обучения.

Введение

Настоящее исследование посвящено влиянию сочетания занятия шахматами и физическими упражнениями на психофизическое развитие детей старшего дошкольного возраста.

Современные дошкольники растут и развиваются в условиях, характеризующихся целой совокупностью осложнений. Значительную часть времени они проводят в статичном положении за экранами гаджетов, что ведёт к гиподинамии, негативно влияющей не только на физическое здоровье, но и на высшие психические функции. При этом академические нагрузки смещаются в дошкольное детство всё сильнее [5, с. 237]. Развивающее воздействие на ребёнка в возрасте 5-6 лет должно носить комплексный характер, затрагивать и физическое, и психическое развитие [6, с. 474]. Шахматы являются одним из возможных средств, которыми на детей дошкольного возраста можно воздействовать в психическом плане [9, с. 279]. Однако синергетический эффект от непосредственного совмещения занятий шахмат с умеренной физической нагрузкой в научной литературе не рассмотрен достаточно.

В связи с этим решено разработать и апробировать систему занятий шахматами для детей дошкольного возраста, при которой физическая нагрузка была бы непосредственно включена в структуру традиционного занятия по шахматам. На первоначальном этапе целью исследования выбрано теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности комплексной программы, сочетающей занятия шахматами и физическими упражнениями, для улучшения психофизического состояния детей 5-6 лет. Гипотезой является предположение, что систематические занятия, целенаправленно сочетающие шахматы и физические упражнения, оказывают значимое положительное влияние на психофизическое состояние детей 5-6 лет по сравнению с занятиями шахматами не сопровождающимися физическими упражнениями.

Организация и методы исследования

На этапе теоретического анализа была проведена систематическая работа по изучению и обобщению научных источников, рассматривающих проблемы развития детей возраста 5-6 лет. При неоспоримой широте как самой по себе темы, так и высказанных учёными точек зрения, релевантные для цели исследования выводы можно обобщить следующим образом.

Во-первых, в сфере мышления в рассматриваемом возрасте происходит переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению, а к концу периода начинают закладываться основы словесно-логического мышления [4, с. 272], а в сфере внимания преобладает непроизвольное внимание, хотя именно в этом возрасте наблюдается скачок в развитии произвольного внимания [8, с. 164].

Во-вторых, в эмоционально-волевой сфере ребенок учится управлять своим поведением, подчинять сиюминутные желания («хочу») поставленной цели или правилу («надо»), развивается способность контролировать свои эмоциональные проявления, сдерживать импульсивные реакции, справляться с фрустрацией – то есть осуществлять саморегуляцию [11, с. 384].

В-третьих, в физической сфере наблюдается значительное улучшение точности, ловкости и ритмичности движений. Дети осваивают сложнокоординированные действия. Общая физическая работоспособность возрастает, но еще неустойчива и носит циклический характер. Дети легко возбуждаются и быстро утомляются от однообразной деятельности, что обусловлено возрастными особенностями высшей нервной деятельности (преобладание процессов возбуждения над торможением).

Шахматы же общепризнаны в качестве дисциплины, развивающей логическое мышление и стратегическое планирование [9, с. 279]. Современные исследования подтверждают их положительное влияние не только на академическую успеваемость, но и на развитие универсальных учебных действий и формирование «гибких навыков», таких как критическое мышление, решение проблем и саморегуляция [10, с. 112-

124]. Систематические занятия шахматами оказывают целенаправленное воздействие на ключевые когнитивные функции: логическое мышление, стратегическое планирование, произвольное внимание, критическое мышление.

Физическая активность в дошкольном возрасте традиционно рассматривается как основа соматического здоровья. Среди непосредственных эффектов физической активности выделяются стимуляция нейрогенеза и синаптической пластичности [2, с. 7], оптимизация мозгового кровообращения [3, с. 24-519], развитие речи, логического мышления и пространственного восприятия [7, с. 288]. Физические упражнения представляют собой не просто компонент физического воспитания, а ещё и инструмент прямого воздействия на нейрофизиологические основы психического развития ребенка.

Таким образом, исходя из соотнесения свойств шахмат и физических нагрузок (с одной стороны) и специфики развития детей в возрасте 5-6 лет (с другой стороны), можно с уверенностью заявить о том, что шахматы и физические нагрузки соответствуют тем задачам, которые стоят в области развития детей рассматриваемого возраста. Не выявлено теоретических предпосылок невозможности или неэффективности сочетания шахмат и физических нагрузок для достижения указанных задач. В соответствии с этим определено содержание педагогического эксперимента, направленного на проверку выдвинутой гипотезы.

Суть экспериментального исследования заключается в различном способе организации занятий у двух разных групп. Организация занятий различается следующим образом. Контрольная группа обучается по традиционной методике (60 минут непрерывного занятия по шахматам). Экспериментальная группа обучается по той же методике, однако в середину занятия включается физкультминутка.

При определении содержания физкультминутки были учтены практические ограничения её проведения: отсутствие специального оборудования, необходимость проведения в том же помещении, что и занятия по шахматам, требование доступности для всех занимающихся. Также физкультминутка не могла бы быть чрезмерно интенсивной, так как в противном случае возврат к занятию по шахматам оказался бы затруднён. В связи с этим была выработана программа, состоящая из коротких и по возможности разнообразных упражнений небольшой интенсивности, выполняемых по команде тренера.

Таблица 1
Состав физических упражнений в рамках физкультминутки

№	Упражнение	Длительность, сек.
1.	Разминочная часть	40-60
1.	Растягивание рук вверх, стоя на носках ног	10-15
2.	Наклоны туловища вбок (по 3-4 раза в каждую сторону)	10-15
3.	Повороты плеч (по 3-4 раза вперёд и назад)	10-15
4.	“Кошка” (округление спины с последующим выгибанием в обратную сторону стоя, 3-4 раза)	10-15
2.	Координационная часть	35-55
1.	Хлопки в ладоши последовательно перед собой, над головой, за спиной	15-20
2.	Ритмичные перекрёстные перекладывания ладоней с плеч за голову	15-20
3.	Шагание на месте в медленном темпе с хлопком по голосовому сигналу	10-15
3.	Моторная часть	35-50
1.	Прыжки на месте (10-12 раз)	10-15
2.	Полуприседания (10-12 раз)	10-15
3.	Лёгкий бег на месте	15-20
4.	Завершающая часть	20-30
1.	Подъём рук на вдохе, опускание на выдохе	10-15
2.	Растягивание рук вверх, стоя на носках ног	10-15
	ИТОГО	**130-195**

Физкультминутка подлежала проведению приблизительно в одно и то же время, через 25-30 минут после начала занятия.

Экспериментальное исследование проводилось в период с января по апрель 2026 года на базе шахматной школы Марка Тайманова. Всего в рамках исследования предполагалось провести по 26 тренировок в экспериментальной и контрольной группе.

Для исследования было отобрано две группы детей возраста 5–6 лет по 16 человек в каждой. Группы были сопоставимы по возрасту и уровню подготовки (начальный уровень в обеих группах). В ходе исследования запланировано обеспечение относительно неизменного состава групп.

В качестве контрольных показателей для оценки групп избраны следующие:

Количество значимых организационных пауз в течение занятия. Под значимой организационной паузой понимается непредвиденный перерыв в проведении занятия длиной от 15 секунд, в ходе которого тренеру приходится делать устные замечания юным шахматистам, призывать их к порядку, принимать меры к привлечению их внимания. Не принимаются во внимание подобные паузы, когда тренеру приходится воздействовать на менее чем половину группы.

Количество призывов тренера ко вниманию или порядку в течение занятия. В отличие от предыдущего показателя, при формировании данного показателя не учитывается длительность создаваемой паузы. Аналогичным образом не принимаются во внимание призывы, когда тренеру приходится воздействовать на менее чем половину группы. Призывы, сделанные во время значимых организационных пауз, также не учитываются.

Процент юных шахматистов, которые вовлечены в проведение занятия на всём его протяжении, от общего размера группы. При подсчёте не учитываются кратковременные отвлечения от хода занятия, которые не могут быть идентифицированы тренером.

Методами анализа полученных результатов эксперимента выступали:

Вычисление средних значений показателей групп;

Визуализация динамики показателей групп;

Сравнение результатов применения вышеуказанных методов;

Сравнение средних показателей групп с помощью t-критерия Стьюдента (либо t-критерия Уэлча при неравенстве дисперсий выборок). Уровнем значимости, при котором гипотеза о равенстве средних показателей обеих групп будет отклоняться, было избрано значение в 0,05.

Для визуализации результатов эксперимента, а также для проведения их статистического анализа были использованы инструменты, доступные в сети Интернет и не требующие навыков работы со специализированным программным обеспечением.

Результаты

Педагогический эксперимент был проведён в полном соответствии с планом. Было проведено 26 тренировочных занятий с экспериментальной группой и столько же с контрольной группой. Физкультминутки проводились на каждом занятии экспериментальной группы. Условия, связанные с сопоставимостью характеристик экспериментальной и контрольной групп, также были соблюдены.

Динамика контрольных показателей представлена на графиках ниже.



Рисунок 1 – Динамика количества значимых организационных пауз

Простейший анализ данных показал, что показатели юных шахматистов из экспериментальной группы в целом свидетельствуют о большей сосредоточенности внимания, меньшей импульсивности. Однако столь простой анализ не позволяет установить, насколько выявленные различия являются существенными с точки зрения математической статистики.

Ниже приведена сводная таблица с результатами педагогического эксперимента, на основе которой проведены статистические исследования. В качестве изначального статистического метода анализа данных был избран t-критерий Уэлча, так как дисперсии выборок явным образом отличаются: 1,35 против 1,28 для значимых организационных

пауз, 5,62 против 5,04 для призывов к порядку/вниманию, 15,23 против 33,48 для процента вовлечённости в экспериментальной и контрольной группах соответственно.

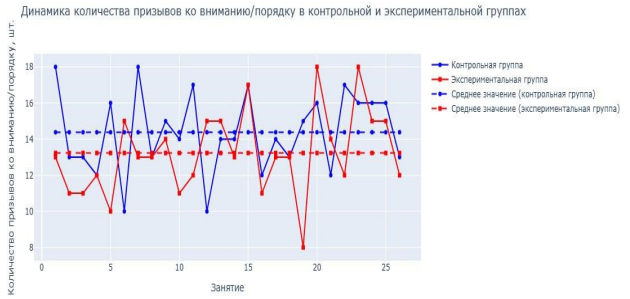


Рисунок 2 – Динамика количества призывов ко вниманию/порядку



Рисунок 3 – Динамика доли вовлечённости

Таблица 2
Результаты педагогического эксперимента

№ занятия	Контрольная группа, посещаемость (чел.)	Экспериментальная группа, посещаемость (чел.)	Контрольная группа, значимые организационные паузы (шт.)	Экспериментальная группа, значимые организационные паузы (шт.)	Контрольная группа, призывы ко вниманию/порядку (шт.)	Экспериментальная группа, призывы ко вниманию/порядку (шт.)	Контрольная группа, вовлечённость (%)	Экспериментальная группа, вовлечённость (%)
1.	16	15	9	6	18	13	56.25	53.33333
2.	15	15	6	5	13	11	46.66667	46.66667
3.	15	15	6	5	13	11	46.66667	53.33333
4.	15	16	6	6	12	12	40	56.25
5.	16	16	8	5	16	10	50	50
6.	14	16	5	7	10	15	35.71429	50
7.	16	16	9	6	18	13	56.25	50
8.	15	16	6	6	13	13	40	50
9.	16	15	7	6	15	14	50	46.66667
10.	15	16	7	5	14	11	46.66667	50
11.	16	16	8	5	17	12	56.25	50
12.	14	15	5	7	10	15	35.71429	53.33333
13.	15	16	7	7	14	15	46.66667	56.25
14.	15	15	7	6	14	13	46.66667	53.33333
15.	16	16	8	8	17	17	50	50
16.	15	16	6	5	12	11	40	50
17.	15	16	7	6	14	13	46.66667	50
18.	15	15	6	6	13	13	40	60
19.	16	15	7	3	15	8	50	53.33333
20.	16	15	8	8	16	18	50	46.66667
21.	15	16	6	7	12	14	40	50
22.	16	16	8	5	17	12	50	62.5
23.	16	16	8	8	16	18	50	50
24.	16	14	8	7	16	15	50	57.14286
25.	16	15	8	7	16	15	50	53.33333
26.	15	16	6	6	13	12	46.66667	50

Результаты статистического анализа приведены в таблице ниже. По двум из трёх показателей подтверждена изначальная гипотеза: p-величины существенно меньше избранного уровня зимости в 0,05. По третьему показателю она не подтверждена, но важно отметить, что p-величина крайне близка к избранному критическому значению в 0,05. Это позволяет считать гипотезу в части призывов ко вниманию/порядку не подтверждённой, но и не опровергнутой собранными данными.

Таблица 3
Результаты статистических исследований

Показатель	t-величина	p-величина	Вывод
Значимые организационные паузы, шт.	2,9	0,005	Показатель для контрольной группы статистически выше
Призывы ко вниманию/порядку, шт.	1,8	0,07	Показатель для контрольной группы статистически не отличается от показателя экспериментальной группы
Вовлечённость, %	-3.8	0,0004	Показатель для контрольной группы статистически ниже

Выводы

Сравнительный анализ показателей экспериментальной и контрольной групп показал, что два из трёх показателей экспериментальной группы статистически значимо отличаются от показателей контрольной группы. Введение физкультминутки улучшило концентрацию внимания юных шахматистов, уменьшило количество организационных пауз в проведении занятия, увеличило вовлечённость юных шахматистов в тренировочный процесс.

В итоге математическими методами подтверждено, что внедрение разработанной программы, сочетающей физические упражнения с занятием шахматами, увеличивает упорядоченность психофизической деятельности и положительно влияет на развитие юных шахматистов в возрасте 5-6 лет.

Литература

1. Каткова, Е.Н. Комбинаторные способности в общей структуре интеллекта: методы диагностики и развития в дошкольном возрасте / Е.Н. Каткова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – № 1. – 4 с.
2. Материалы III Всероссийской 14-й межрегиональной с международным участием научной сессии молодых ученых и студентов «Современное решение актуальных научных проблем медицины» (15-16 марта 2017 года, г. Н. Новгород) // Журнал МедиАль. – 2017. – № 1 (19). – С. 24–519.
3. Поддьяков, Н.Н. Мышление дошкольника / Н.Н. Поддьяков. – Москва : Просвещение, 2018. – 272 с. – ISBN 978-5-09-057321-1.
4. Савенков, А.И. Одаренный ребенок в массовой школе / А.И. Савенков. – Москва : Сентябрь, 2021. – 237, [1] с. : ил., табл. – (Библиотека журнала «Директор школы»). – ISBN 978-5-88753-148-6.
5. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза : учебное пособие / А.В. Семенович. – 12-е изд. – Москва : Генезис, 2020. – 474 с. : ил., табл. – ISBN 978-5-98563-223-6.
6. Сиротюк, А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А.Л. Сиротюк. – Москва : Сфера, 2019. – 288 с. – ISBN 978-5-9949-2456-8.
7. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина. – Москва : Просвещение, 2019. – 164 с. – ISBN 978-5-09-067740-7.
8. Сухин, И.Г. Шахматы для самых маленьких : [книга-сказка для совместного чтения родителей и детей] / И.Г. Сухин. – Москва : АСТ, 2018. – 279, [3] с. : цв. ил. – (Шахматы с енотом). – ISBN 978-5-17-113407-8.
9. Сухоруков, А.С. Шахматы в школьном образовании России: гонка за ускользающим «всеобучем» / А.С. Сухоруков, Э.Э. Уманская // Непрерывное образование: XXI век. – 2024. – № 4 (48). – С. 112–124.
10. Эльконин, Д.Б. Детская психология : учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. – 9-е изд., стер. – Москва : Академия, 2018. – 384 с. – (Классическая учебная книга). – ISBN 978-5-4468-1456-4.

The influence of chess and physical exercises on the psychophysical development of children aged 5-6 years

Golikov D.S.

A.I. Herzen Russian State Pedagogical University

This article examines a methodology for conducting chess lessons with 5-6-year-old children, incorporating physical exercise breaks into the educational and training process. The relevance of the study stems from the need to find effective ways to maintain the attention and engagement of preschool-aged children during chess learning. It is hypothesized that short-term physical activity in the form of a physical break conducted mid-lesson improves students' psychophysical well-being, reduces fatigue, and enhances learning efficiency. The scientific novelty of the study lies in the development and experimental testing of a comprehensive methodology for conducting chess lessons that combines intellectual and physical activity. The study utilized methods of analyzing and summarizing scientific and methodological literature, pedagogical observation, a pedagogical experiment, and mathematical statistics. The pedagogical experiment involved control and experimental groups of 5-6-year-old children who participated in various chess lesson arrangements. The effectiveness of the developed methodology was assessed using indicators characterizing student engagement in the educational and training process and their attention span during lessons.

A comprehensive methodology for conducting chess lessons, including physical exercise breaks, was developed and tested. It was found that this methodology has a positive impact on student engagement, improves concentration, and enhances the effectiveness of the educational and training process.

Keywords: chess; preschool children; physical activity break; physical exercises; chess education; attention; concentration; engagement; pedagogical experiment; psychophysical state; motor activity; teaching methodology.

References

1. Katkova, E.N. Combinatorial Abilities in the General Structure of Intelligence: Methods of Diagnosis and Development in Preschool Age / E.N. Katkova // Mir Nauki. Pedagogy and Psychology. – 2022. – No. 1. – 4 p.
2. Materials of the III All-Russian 14th Interregional Scientific Session of Young Scientists and Students with International Participation “Modern Solutions to Current Scientific Problems of Medicine” (March 15–16, 2017, N. Novgorod) // Zhurnal MediAl’. – 2017. – No. 1 (19). – P. 24–519.
3. Poddyakov, N.N. Preschooler’s Thinking / N.N. Poddyakov. – Moscow : Prosveshchenie, 2018. – 272 p. – ISBN 978-5-09-057321-1.
4. Savenkov, A.I. Gifted Child in a Mainstream School / A.I. Savenkov. – Moscow : Sentyabr’, 2021. – 237, [1] p. : ill., tab. – (Library of the Journal “Director of the School”). – ISBN 978-5-88753-148-6.
5. Semenovich, A.V. Neuropsychological Correction in Childhood. The Method of Substituting Ontogenesis : Textbook / A.V. Semenovich. – 12th ed. – Moscow : Genezis, 2020. – 474 p. : ill., tab. – ISBN 978-5-98563-223-6.
6. Sirotyuk, A.L. Neuropsychological and Psychophysiological Support of Learning / A.L. Sirotyuk. – Moscow : Sfera, 2019. – 288 p. – ISBN 978-5-9949-2456-8.
7. Strebeleva, E.A. Psychological and Pedagogical Diagnostics of Early and Preschool Children’s Development / E.A. Strebeleva, G.A. Mishina. – Moscow : Prosveshchenie, 2019. – 164 p. – ISBN 978-5-09-067740-7.
8. Sukhin, I.G. Chess for the Very Young : [A Fairy-tale Book for Parents and Children to Read Together] / I.G. Sukhin. – Moscow : AST, 2018. – 279, [3] p. : col. ill. – (Chess with a Raccoon). – ISBN 978-5-17-113407-8.
9. Sukhorukov, A.S. Chess in School Education in Russia: The Race for the Elusive “Universal Education” / A.S. Sukhorukov, E.E. Umanskaya // Nepreryvnoe Obrazovanie: XXI Century. – 2024. – No. 4 (48). – P. 112–124.
10. El’konin, D.B. Child Psychology : Textbook for University Students / D.B. El’konin. – 9th ed., stereotype. – Moscow : Akademiya, 2018. – 384 p. – (Classic Academic Book). – ISBN 978-5-4468-1456-4.

Особенности развития воображения младших школьников

Никитина Виктория Владиславовна
магистрант, Пензенский государственный университет,

Лёвина Татьяна Николаевна
магистрант, Пензенский государственный университет

Актуальность данной темы заключается в том, что ребёнку очень важно помочь в формировании правильного воображения, так как его окружает большой поток информации и ему необходимо направление в нужную сторону. В младшем школьном возрасте лучше всего развивается воображение, а это имеет большую значимость в становлении личности, ведь это влияет на индивидуальность человека. Воображение играет одну из самых важных ролей в психологическом развитии младшего школьника, так как оно помогает формировать его мировоззрение, восприятие, сознание, помогает справиться с эмоциональными переживаниями, совершенствует чувства и ощущения, меняет представление о некоторых предметах и действиях, позволяет по-новому взглянуть на обычные вещи. Особенно это актуально в настоящее время, потому что окружающий мир развивается, появляется всё больше и больше идей для обучения и развития ребёнка. В данном возрасте у детей хорошо развито внимание, очень часто им легко воспроизвести увиденное. Также хорошо работает смекалка и порой достаточно нескольких минут, чтобы он придумал что-то сам. Ему не составляет труда проявить фантазию, ведь он может быстро связать, что видел на яву и что появилось при помощи воображения. Представление ребёнка о том, что попадает ему на глаза, играет большую роль, поэтому важно построить правильно урок в школе, следить за разнообразием игр, обращать внимание на передачи, которыми он заинтересован. Конечно можно сказать о том, что следить за деятельность ребёнка было необходимо во все времена, но сейчас у ребёнка появилось больше возможностей взаимодействия с внешним миром. Современное образование должно идти навстречу в проблеме развития воображения. Необходимо воспитывать такую личность, которая способна думать неординарно. Это является также одним из составляющих во многих профессиях. Самое главное - это начать развитие воображения уже с детства, но сам ребёнок не способен с этим справиться, ему должны помогать его наставники. Это касается не только уроков, а также внеурочной деятельности, времяпровождения с семьёй, его личных интересов. Развитие воображения у детей начинается с опоры на какие-либо определённые предметы. Читая текст и просматривая иллюстрации, не сложно будет представить нужную картину. Решая пример по математике, который сопровождается наглядными картинками, также будет легче понять суть. Важно обычный текст сопровождать нужным образом. То, что окружает ребёнка, должно отвечать определенным требованиям, таким как: лёгкое восприятие содержания, заложенный смысл, который учащийся может извлечь сам, содержание должно расширять кругозор детей, описания нужно использовать яркие.

Ключевые слова: воображение младших школьников, сознание, внеурочная деятельность.

Введение

Материалы и методы исследования. В младшем школьном возрасте особое развитие воображения идёт от творческой деятельности. Это позволяет детям выйти за рамки индивидуального практического навыка, даёт возможность найти креативный подход к проблеме. Многие специалисты в области образования и психологии, в числе которых известные ученые, такие как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, И.М. Розет, Э.П. Торренс, Дж.П. Гилфорд, подчеркивают значимость развитого воображения в различных сферах человеческой деятельности. Его роль проявляется в художественном и литературном творчестве, научных изысканиях и многих других областях.

Учитывая федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (ФГОС НОО), учреждения образовательной направленности реализуют основную образовательную программу, включая внеурочную деятельность. Занятия, проводимые вне урочной деятельности, являются важной составляющей учебно-воспитательного процесса, предоставляя учащимся возможность продуктивно использовать свободное время. Для детей, которые имеют младший школьный возраст, внеурочная деятельность представляет собой неотъемлемый элемент образовательного пути, направленный на создание развивающей среды, способствующей реализации социальных и интеллектуальных интересов, а также формированию здоровой, творческой личности. Спектр форм внеурочной деятельности в начальной школе разнообразен. Основная цель такой деятельности – достижение высоких воспитательных результатов, включая нравственное развитие, формирование социально значимых мотивов и внутренних стимулов. Роль классного руководителя заключается в преодолении формализма при оценке воспитательной работы и создании условий для эффективного использования внутренних и внешних стимулов в рамках внеурочной деятельности, способствуя гармоничному развитию учащихся. Одним из преимуществ внеурочной деятельности является возможность проведения занятий за пределами школы, например, в виде экскурсий, посещений театров и музеев, что обогащает учебный материал, углубляет знания и расширяет кругозор. Таким образом, в ходе внеурочных занятий развиваются индивидуальные качества, интересы, склонности, формируются моральные установки, а также совершенствуются навыки и умения.

Для развития творческого воображения необходимо:

1. Формировать позитивное и эмоционально окрашенное отношение к реальности, прививать интерес к искусству и разнообразным творческим занятиям.

2. Активно использовать игровые приемы и ситуации в педагогическом процессе, что стимулирует личностную мотивацию, помогает усваивать материал и развивает творческие способности.

3. Избегать формализма, сухости и излишней дидактичности, которые могут препятствовать творческому процессу.

4. Проявлять внимательное и тактичное отношение к каждому ребенку, к его творческой деятельности и ее результатам.

5. Создавать на занятиях дружескую и творческую атмосферу, проявляя уважение к детским творениям.

6. Изучать индивидуальные особенности каждого ребенка, выстраивая соответствующий подход к обучению.

Одним из основополагающих условий развития творческого воображения является вовлечение ребенка в разнообразную деятельность. Объем знаний и жизненный опыт напрямую влияют на богатство воображения. Чем больше ребенок воспринимает через слух, зрение и личные переживания, тем продуктивнее его воображение. Творческое воображение развивается по мере взросления, когда ребенок накапливает опыт, впечатления, образы и знания, которые служат основой для его активной работы. Индивидуальные черты ребенка обуславливают уникальность его воображения. Как и другие психические процессы, воображение поддается тренировке и развитию. Для того чтобы заинтересовать учеников и наполнить уроки творчеством, педагогу необходимо постоянно стремиться к новым знаниям и всесторонне развиваться, в том числе и творчески.

В рамках исследования мы провели оценку уровня развития воображения у 43 младших школьников (3-4 классы). Для этого использовался сокращенный вариант изобразительной батареи теста креативности П. Торренса, в частности, задание «Закончи рисунок». Участникам предлагалось завершить предложенные фигуры, создав осмысленные изображения, и дать письменный комментарий к каждому рисунку для последующей оценки. Оценка проводилась по критериям: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность, абстрактность названия и сопротивление замыканию.

Тест Джо Пола Гилфорда «Изучение творческого мышления». Диагностический тест Дж.П. Гилфорда включает в себя четыре субтеста.

В первом субтесте необходимо перечислить как можно больше необычных способов использования предмета. После того, как был проведён первый субтест,следует субтест номер два, который даёт возможность перечислить последствия гипотетической ситуации. Третий субтест так же направлен на развитие воображения детей младшего школьного возраста. Обучающимся предлагается придумать три слова, которые начинаются на слог «по». Во второй части этого задания необходимо придумать три слова, которые заканчиваются на слог «ка». В последнем, четвёртом, субтесте Дж.П. Гилфорда стоит задача отрисовки некоторых объектов и использовать только фигуры круга, прямоугольника, треугольника и полукруга. Тип одной фигуры ребенок может использовать несколько раз, а также допускается изменение её местоположения и размеров, но исключено добавление иных фигур, либо линий.

По результатам, сокращенного варианта изобразительной (фигурной) батареи теста креативности П. Торранса представленного заданием «Закончи рисунок», были проведены подсчёты по показателям «беглость», «оригинальность», «абстрактность названия», «сопротивление замыканию» и «разработанность». Анализируя критерии, можно сказать о том, что абстрактность названия и сопротивление замыканию оказались более низкими. Следовательно дети пока ещё не могут развивать свою идею за указанные рамки, что далее может влиять и на оригинальность работы. Также детям сложно провести полный синтез и обобщение, выделить главную тему. По результатам исследования сокращённого варианта изобразительной (фигурной) батареи теста креативности П. Торранса представленного заданием «Закончи рисунок», были выделены следующие уровни:

Плохо - количество которого составляет 14 человек (14,33%). Из них 6 учащихся 3 класса и 8 учащихся 4 класса, их ответы в основном были низкие по всем критериям оценивания;

Ниже нормы - количество которого составляет 13 человек (13,3%). Из них 7 учащихся 3 класса и 6 учащихся 4 класса, в ответах этих учащихся был низкий показатель оригинальности и абстрактности названия;

Несколько ниже нормы - количество которого 7 человек (7,16%). Из них 2 учащихся 3 класса и 5 учащихся класса, в их работах критерий оригинальности был несколько ниже от нормы;

Норма - количество которого 8 человек (8,19%). Из них 5 учащихся 3 класса и 3 учащихся 4 класса, результаты их работ были в норме по всем критериям;

Несколько выше нормы - количество которого составляет 1 человек (1,2%), учащийся 3 класса, его ответ отличался оригинальностью, абстрактностью названия и разработанностью.

Таким образом, воображение младших школьников не доходит до нужного уровня. Следовательно этому стоит уделять больше внимания при планировании работы с данным возрастом.

Данная методика в полной мере соответствуют цели исследования, возрасту, психическому развитию испытуемых, а также надежна и валидна. Дети проходили её заинтересованно, прилагая старания в своих работах. Методика помогла понять уровень развития воображения младших школьников и информацию о том, что следует развивать у детей показатели, которые использовались для анализа.

Рассмотрим ещё одну методику. Тест Джо Пола Гилфорда «Изучение творческого мышления». По результатам исследования Тесту Джо Пола Гилфорда «Изучение творческого мышления», были выделены следующие уровни:

Низкий - количество которого составляет 30 человек (70%). Из них 13 учащихся 3 класса и 17 учащихся 4 класса, в работах этих детей найдены ошибки в четвёртом субтесте, а также остальные субтесты содержали однообразные ответы, некоторые задания были пропущены.

Средний - количество которого составляет 11 человек (25%). Из них 7 учащихся 3 класса и 4 учащихся 4 класса, в ответах этих учащихся были выполнены все задания, но мало проявлено оригинальности и не были выполненные все требования, указанные в заданиях;

Высокий - количество которого 2 человека (5%). Из них 1 учащийся 3 класса и 1 учащийся 4 класса, в данных работах дети подошли оригинально к каждому заданию, обратили внимания на разные детали в заданиях, проявили фантазию при ответе;

Таким образом, основная часть младших школьников находится на низком уровне воображения. Следовательно, при работе с детьми нужно применять задания на развитие фантазии, для того чтобы их мысли не были шаблонны, чтобы каждый ребёнок стремился показать что-то необычное.

Данная методика позволяет изучать творческое, креативное мышление, а это в свою очередь главные составные воображения. Методика позволяет планирование дальнейшей работы с ребёнком, развивая его сильные и слабые стороны фантазии.

При проведении любых мероприятий в рамках внеурочной деятельности, направленной на развитие творческой активности младших школьников средствами изобразительной деятельности, важно построить атмосферу непосредственного взаимодействия педагога и детей.

Согласно текстам Мухина В.С. больше всего мы встречаемся с воссоздающим воображением, если предстоит воспроизвести какое-либо понимание согласно словесному описанию. В данном случае успешность воспроизведения вида во многом зависит от возможностей человека к пространственному воображению. Пространственное воображение — тип интеллектуальной работы, обеспечивающей формирование пространственных фигур и оперирование ими в ходе постановления разных фактических и абстрактных проблем. Большую значимость в формировании пространственного воображения младших школьников представляет организация внеурочной работы. Важность формирования пространственного воображения для младших школьников весьма возросла.

Оно формирует умение оперировать пространственными образами, которые дали бы возможность детям строить умозаключения, делать выводы, доказывая собственные суждения, и самое главное, без помощи других получать знания и разрешать возникающие трудности. Внеурочная работа считается составляющий частью учебно-воспитательского процесса и одной из форм организации беспрепятственного периода обучающихся [13,с.156]. Во внеурочной работе формируется своего рода чувственно заполненная среда увлечённых детей и преподавателей, в которой исполняется подготовка будущих специалистов в разных сферах спорта, художества, науки, техники.

Разновидности внеурочной работы, которые применяются в начальной школе с целью формирования пространственного воображения младших школьников, весьма многообразны — это поездки, кружки, демонстрации, выставки, тематические вечера и т.п. Все формы внеурочной работы должны быть ориентированы на формирование пространственного воображения. Младшим школьникам следует помочь ознакомиться с реальностью, показать, развить умение подвергать обработке фигуры. Если это никак не выполняется, то воображение следовательно отстаёт в развитии. Внеурочная работа будет считаться эффективнее, если она основана на добровольном обучении, которое включает в себя предпочтения школьника. Как правило, добровольное обучение представляют собою направления, углубляющие и расширяющие познания, и способности обучающихся в области учебной дисциплины. К отличительным чертам внешкольной работы согласно овладению эстетической культурой принадлежит способ её проведения за пределами стен школы — в форме экскурсий в музеи, визитов в театр, организации путешествий на природу. Экскурсии на этическую тему обостряют и расширяют познания материала по учебной программе, раскрывают обществу великолепный мир, обучают находить красу в жизни, облагораживают разум и чувства обучающихся. Внешкольная работа даёт возможность развивать индивидуальные характерные черты, круг интересов и предрасположенности, создавать многочисленные значимые моральные качества, прививать необходимые умения и способности. Следует сказать, что вне-

урочная работа раскрывает возможность совершенствовать индивидуальные характерные черты, круг интересов и предрасположенности, создавать многочисленные значимые нравственные свойства, приучать необходимым умениям и способностям. В ходе развития детей формируется пространственное воображение.

У любого ребёнка имеется фантазия, воображение, однако выражаются они по-разному, в связи с его личными возможностями. Фантазия можно тренировать и совершенствовать, равно как различную сторонку психологического облика человека. Совершенствовать воображение возможно различными способами, однако непременно в такой деятельности, которая без воображения никак не может привести к желанным итогам.

Выводы

Обобщая теоретическое основание и эмпирическое исследование, можно сказать о том, что воображение младших школьников недостаточно развито. Это удалось выявить в ходе проведения методик: сокращенный вариант изобразительной (фигурной) батареи теста креативности П. Торранса представляющий собой задание «Закончи рисунок», тест Джо Пола Гилфорда «Изучение творческого мышления».

Важно помочь детям в решении этой проблемы. Ведь именно воображение является основой развития ребёнка. Ребёнок должен учиться широко мыслить, находить оригинальные выходы из ситуации, развивать свою идею за пределы поставленных границ.

В начальных классах воображение является ключевым элементом как в учебной, так и во внеклассной деятельности. Важно, чтобы все аспекты жизни ребенка способствовали его развитию, так как именно в этот период закладывается основа интереса к знаниям. Воображение служит главным двигателем человеческого творчества и оказывает значительное влияние на всю жизнь. Развитие творческих навыков с раннего возраста необходимо, поскольку решение задач без творческого подхода затруднительно.

Учебный процесс в школе должен базироваться на достаточно развитом воображении. В свою очередь, стимулируя воображение, обучение способствует его дальнейшему росту. По мере изучения наук и накопления знаний, воссоздающее воображение ученика становится точнее, а творческое — более целенаправленным и содержательным. Воображение не развивается спонтанно, оно требует определенных условий, главным образом — грамотно организованной учебно-воспитательной работы.

Оценка уровня развития воображения у младших школьников должна производиться с использованием разнообразных методик. Результаты этих оценок служат основой для дальнейшей работы с детьми. Понимание уровня воображения учеников позволяет выстраивать дальнейший план учебно-воспитательной деятельности, акцентируя внимание на недостаточно развитых аспектах и продолжая совершенствовать уже имеющиеся.

Потребность общества в людях, обладающих развитым воображением, стимулирует поиск новых методов его развития. Однако для оценки качественных и количественных изменений в личностных способностях необходима их измеримость.

Без воображения человечество лишилось бы подавляющего большинства научных открытий, произведений искусства, литературных образов и инженерных изобретений. Практически вся материальная и духовная культура цивилизации является плодом человеческой фантазии и творчества.

Литература

1. Баудер Г. А., Никулина Е. Н. К вопросу об особенностях развития фантазии и творческого воображения младших школьников //Научный альманах. – 2020. – №. 5-1. – С. 61-63.
2. Белюченко О. П. Ждамирова И. В. Особенности воображения младших школьников // Проблемы науки. – 2016. – № 9 (10).- С. 37-38.
3. Бешимова Г., Константинова В. В. Творческое воображение как психолого-педагогическая категория //Интеграция науки и общества в современных социально-экономических условиях. – 2021. – С. 9-14.
4. Буткевич Н. В., Токарева А. О. Методы, критерии и показатели развития творческого воображения младшего школьника посредством экспериментирования с цветом //Образовательное пространство в информационную эпоху. – 2021. – С. 103-116.
5. Бушуева Ю. С. Развитие воображения учащихся начальных классов в учебной деятельности //Интернаука. – 2021. – №. 22-2. – С. 29-31.
6. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Выготский Л.С. - М.: Просвещение, 2018. - С. 448.
7. Гаврилова Н.▫Г., Моторо▫ва О.В.Развитие вообр▫ажения и е▫го роль в ст▫ановление л▫ичности мл▫адшего школьника. В сбор▫нике: Психолого-педагогическое со▫провождение фор▫мирования л▫ичности в от▫крытом обр▫азовательно▫м пространст▫ве: цели, те▫хнологии, резу▫льтаты Сборник н▫аучных тру▫дов. 2017. С. 44-4▫9.
8. Денисенко Т. С., Мустафаева С. А. Применение арт-терапии во внеурочной деятельности как условие развития творческого воображения у младших школьников //Социально-педагогические вопросы образования и воспитания. – 2022. – С. 165-166.
9. Ерёменко, Е. Н.▫Развитие про▫цесса вообр▫ажения шко▫льника как ос▫новы преобр▫азующей де▫ятельности// Н▫ачальная ш▫кола. - 2017. - № 9. - С. 2▫3-26. - Библиогр.: с. 26.
10. Занина В. В. Особенности развития творческого воображения в младшем школьном возрасти //Путь в педагогическую науку: проблемы и решения. – 2018. – №. 4. – С. 95-103.
11. Иванова В. П., Хатамова Л. В. Психологические особенности воображения младших школьников //Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. – 2020. – Т. 20. – №. 6. – С. 91-95.
12. Иванова Т. В. Психологические механизмы развития воображения младших школьников // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. №3 (51). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-mehanizmy-razvitiya-voobrazheniya-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 30.09.2022).
13. Караваева А. А. Развитие воображения младших школьников // Студенческая наука и XXI век. - 2018. - №. 16-2. - С. 156- 158.
14. Командышко Е. Ф., Хлад Ю. И. Творческое развитие младших школьников как предмет исследования //Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2018. – №. 4. – С. 169-174.
15. Коновалова Е. В., Анисимова Ю. Н. Особенности развития творческого воображения младших школьников //Новая наука и формирование культуры знаний современного человека. – 2018. – С. 208-210.
16. Королева Е. К., Неборский Е. В. Роль интеллектуальных операций в развитии воображения младших школьников // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. №6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-intellektualnyh-operatsiy-v-razvitii-voobrazheniya-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 30.09.2022).
17. Кузьмин С.В. Новая наука и формирование культуры знаний современного человека. — г. Казань: Индивидуальный предприниматель Кузьмин С. В. - 2018, с. 490
18. Отточка А.А. Развитие воображения и творческого мышления младших школьников // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. 2018. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-voobrazheniya-i-tvorcheskogo-myshleniya-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 30.09.2022).
19. Пикалова А. А. Психологические особенности процесса воображения младших школьников //Наука. Образование. Инновации. – 2021. – С. 15-18.
20. Платонова З.Н. Об особенностях развития творческого потенциала личности младших школьников. Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2022. № 4. С. 85-89.
21. Симакова А. А., Колчанова Е. А. Особенности развития воображения детей младшего школьного возраста //Студенческий. – 2020. – №. 15-2. – С. 50-56.
22. Спирина В. А. Особенности развития воображения младших школьников //Печатается по решению Редакционно-издательского совета ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. НФ Катанова». – 2021. – С. 74.
23. Сюркова О. И. Работа с бумагой на уроках технологии как средство развития творческого воображения младших школьников //Академическая публицистика. – 2021. – №. 4. – С. 612-618.

24. Хаустова В. Н., Полякова М. А., Мерцалова О. Д. Изучение условий для развития творческого потенциала школьников //Новая наука: история становления, современное положение. – 2022. – С. 83.

Characteristics of Imagination Development in Primary School Children

Nikitina V.V., Levina T.N.
Penza State University

The relevance of this topic lies in the fact that it's crucial to help children develop a healthy imagination, as they are surrounded by a vast amount of information and need direction. Imagination develops best during primary school age, and this is crucial for personality development, as it influences a person's individuality. Imagination plays a crucial role in the psychological development of primary school children, as it helps shape their worldview, perception, and consciousness, helps them cope with emotional experiences, refines their senses and perceptions, changes their understanding of certain objects and actions, and allows them to see everyday things in a new light. This is especially relevant today, as the world around them evolves, creating more and more ideas for children's learning and development. At this age, children have well-developed attention spans, and it's often easy for them to reproduce what they've seen. Their ingenuity is also strong, and sometimes a few minutes are enough for them to come up with something on their own. It's easy for them to express their imagination, as they can quickly connect what they've seen in reality with what they've imagined. A child's understanding of what they see plays a significant role, so it's important to structure lessons at school appropriately, provide a variety of games, and pay attention to programs that interest them. While it's certainly true that monitoring a child's activities has always been necessary, today children have more opportunities to interact with the outside world. Modern education should address the issue of developing imagination. It's essential to cultivate individuals who are capable of thinking outside the box. This is also a key component of many professions. The most important thing is to begin developing imagination from childhood, but a child alone can't do this; they need the help of their mentors. This applies not only to lessons but also to extracurricular activities, family time, and their personal interests. Developing children's imagination begins with focusing on specific objects. Reading text and looking at illustrations will help them easily imagine the desired picture. Solving a math problem with visual aids will also make it easier to understand. It's important to accompany regular text appropriately. The child's environment should meet certain requirements, such as: easy-to-understand content, an inherent meaning the student can derive independently, content that broadens children's horizons, and vivid descriptions.

Keywords: imagination of younger students, consciousness, extracurricular activities.

References

1. Bauder G. A., Nikulina E. N. On the Features of the Development of Fantasy and Creative Imagination of Primary School Students // Scientific Almanac. - 2020. - No. 5-1. - P. 61-63.
2. Belyuchenko O. P., Zhdamirova I. V. Features of the Imagination of Primary School Students // Problems of Science. - 2016. - No. 9 (10). - P. 37-38.
3. Beshimova G., Konstantinova V. V. Creative Imagination as a Psychological and Pedagogical Category // Integration of Science and Society in Modern Socio-Economic Conditions. - 2021. - P. 9-14.
4. Butkevich N. V., Tokareva A. O. Methods, criteria, and indicators for developing the creative imagination of primary school students through experimentation with color // Educational space in the information age. - 2021. - Pp. 103-116.
5. Bushueva Yu. S. Developing the imagination of elementary school students in educational activities // Internauka. - 2021. - No. 22-2. - Pp. 29-31.
6. Vygotsky L. S. Imagination and creativity in childhood / Vygotsky L. S. - M.: Education, 2018. - P. 448.
7. Gavrilova N.G., Motorova O.V. Development of imagination and its role in the formation of personality of young schoolchildren. In the collection: Psychological and pedagogical support for the formation of personality in an open educational space: goals, technologies, results Collection of scientific papers. 2017. Pp. 44-49.
8. Denisenko T. S., Mustafayeva S. A. Application of art therapy in extracurricular activities as a condition for developing creative imagination in primary school students // Social and pedagogical issues of education and upbringing. - 2022. - Pp. 165-166.
9. Eremenko, E. N. Development of the process of imagination of a schoolchild as the basis for transformative activity // Primary school. - 2017. - No. 9. - Pp. 23-26. - Bibliography: p. 26.
10. Zanina V. V. Features of the development of creative imagination in primary school age // The path to pedagogical science: problems and solutions. – 2018. – No. 4. – P. 95-103.
11. Ivanova V. P., Khatamova L. V. Psychological Features of Imagination of Primary School Students // Bulletin of the Kyrgyz-Russian Slavic University. – 2020. – Vol. 20. – No. 6. – P. 91-95.
12. Ivanova T. V. Psychological Mechanisms of Imagination Development in Primary School Students // Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University. 2019. No. 3 (51). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-mehanizmy-razvitiya-voobrazheniya-mladshih-shkolnikov (accessed: 30.09.2022).
13. Karavaeva A. A. Development of imagination of primary school students // Student science and the 21st century. - 2018. - No. 16-2. - P. 156- 158.
14. Komandyshko E. F., Khlad Yu. I. Creative development of primary school students as a subject of research // Pedagogy of art: online electronic scientific journal. - 2018. - No. 4. - P. 169-174.
15. Konovalova E. V., Anisimova Yu. N. Features of the development of creative imagination of primary school students // New science and the formation of a culture of knowledge of a modern person. - 2018. - P. 208-210.
16. Koroleva E. K., Neborsky E. V. The role of intellectual operations in the development of imagination of primary school students // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2020. No. 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-intellektualnyh-operatsiy-v-razvitii-voobrazheniya-mladshih-shkolnikov (date of access: September 30, 2022).
17. Kuzmin S.V. New Science and the Formation of a Culture of Knowledge of Modern Man. - Kazan: Individual Entrepreneur Kuzmin S.V. - 2018, p. 490
18. Ottochka A.A. Development of Imagination and Creative Thinking of Primary School Students // Bulletin of the Moscow Information Technology University - Moscow Institute of Architecture and Civil Engineering. 2018. No. 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-voobrazheniya-i-tvorcheskogo-myshleniya-mladshih-shkolnikov (accessed: 30.09.2022).
19. Pikalova A. A. Psychological characteristics of the imagination process of primary school students // Science. Education. Innovations. - 2021. - Pp. 15-18.
20. Platonova Z. N. On the features of the development of the creative potential of the personality of primary school students. Modern science: current problems of theory and practice. Series: Cognition. 2022. No. 4. Pp. 85-89.
21. Simakova A. A., Kolchanova E. A. Features of the development of imagination of primary school children // Student. - 2020. - No. 15-2. – P. 50-56.
22. Spirina V. A. Features of the Development of Imagination of Primary School Students // Published by decision of the Editorial and Publishing Council of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Khakass State University named after N. F. Katanov". – 2021. – P. 74.
23. Syurkova O. I. Working with Paper in Technology Lessons as a Means of Developing the Creative Imagination of Primary School Students // Academic Journalism. – 2021. – No. 4. – P. 612-618.
24. Khaustova V. N., Polyakova M. A., Mertsalova O. D. Studying the Conditions for the Development of Creative Potential of Schoolchildren // New Science: History of Formation, Current Situation. – 2022. – P. 83.

Цифровые педагогические технологии, способствующие интериоризации игровой мотивации школьников в самодисциплину

Радевский Андрей Валентинович
Аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, aradevskiy@yandex.ru

Исследование посвящено выявлению цифровых педагогических практик, обеспечивающих интериоризацию игровой мотивации школьников в устойчивую самодисциплину. Цель исследования - выявить цифровые педагогические практики, обеспечивающие интериоризацию игровой мотивации школьников в устойчивую самодисциплину. На теоретическом этапе проведён контент-анализ 15 образовательных платформ по критериям типа подкрепления, рефлексивности и передачи контроля. Эмпирический этап включал опрос 120 педагогов 5–9 классов из 14 регионов РФ (полуструктурированные интервью, экспертная оценка саморегуляции по адаптированной методике В.И. Моросановой, анализ цифровых следов и контрольный срез «неделя без геймификации»). Выделены три кластера практик: внешне-стимульный (немедленные баллы), сюжетно-ролевой и рефлексивная геймификация. Только в третьем кластере обнаружена интериоризация мотивации: прирост индекса саморегуляции составил 24% за год, после отключения игровых элементов сохранилось 87% учебной активности, а фокус учащихся сместился с погони за баллами на добровольные метапредметные задания. Механизм интериоризации включает временной разрыв между действием и наградой, обязательную рефлексивную вербализацию учеником причин успеха и передачу модерации правил от алгоритма детскому коллективу. Сформулирован принцип «цифровой интериоризации»: эффективная геймификация должна содержать механизм собственного угасания как внешней опоры. Результаты могут применяться при разработке образовательных платформ и в программах повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: интериоризация; игровая мотивация; самодисциплина; цифровая дидактика; геймификация; саморегуляция; рефлексивная геймификация.

Введение.

Условия цифровой трансформации жизни общества диктуют новые требования к системе общего образования. Современные школьники проявляют иные когнитивные и мотивационные профили в отличие от предшествующих поколений. Научные исследования свидетельствуют о развитии у них «клипового мышления», ослаблении произвольного сосредоточения, спад внутренней учебной мотивации при переходе на ступень основного общего образования [1, 2, 12]. Но в мире компьютерных игр те же школьники демонстрируют завидную настойчивость и способность к деятельности в условиях многозадачности [13]. При достаточно низкой учебной самодисциплине они демонстрируют длительную концентрацию внимания в игре. Педагоги широко используют игровые элементы (баллы, рейтинги, достижения, уровни) в учебном процессе. Стремительно растет рынок образовательных платформ, предлагающих геймифицированные образовательные ресурсы. Но исследования [6, 7] свидетельствуют, что геймификация способствует вовлечению только на короткий срок и часто закрепляет зависимость мотивации от поощрений. В результате развитие познавательной потребности заменяется желанием получить баллы или ачивки. Это создает риск формирования безвольной личности с внешним локусом контроля, требующей постоянных внешних стимулов для включения в деятельность.

Культурно-историческая психология [5] предлагает другое видение: высшая психическая функция, в том числе произвольная регуляция, первоначально существует как внешняя форма взаимодействия. Только после интериоризации, она становится внутренней. С этих позиций игровая механика является потенциальным «психологическим орудием» - внешним средством, которое при определенных условиях способно «врасти» во внутренний план и превратиться в механизм самодисциплины. Вопрос заключается в том, как именно спроектировать цифровую образовательную среду, чтобы она обеспечивала полноценный переход от внешней игровой мотивации к внутреннему смысловому регулятору поведения.

Несмотря на бурный рост рынка EdTech, в научной литературе наблюдается острый дефицит исследований, посвященных именно интериоризирующему потенциалу игровых механик. Большинство работ оценивают эффективность геймификации по сиюминутным показателям вовлеченности и академической успеваемости, оставляя без внимания ключевой вопрос: становится ли самоконтроль, сформированный в игровой оболочке, устойчивой личностной характеристикой. Не изучены педагогические условия, при которых внешняя игровая атрибутика «сворачивается», а функция регуляции передается от алгоритма самому субъекту. Противоречие между массовым внедрением геймифицированных платформ и отсутствием теоретически обоснованной и эмпирически верифицированной модели интериоризации игровой мотивации в самодисциплину определяет актуальность настоящего исследования. Оно направлено на выявление и обоснование цифровых педагогических практик, обеспечивающих не просто игровую стимуляцию, а целенаправленное формирование внутренней саморегуляции школьников.

Для достижения цели необходимо решение задач уточнения психологического механизма интериоризации игровых средств, определения критериев для классификации цифровых образовательных платформ по их потенциалу к интериоризации игровой мотивации, выделения кластеров педагогических практик, различающиеся по типу используемых игровых механик и зафиксировать динамику показателей учебной саморегуляции в каждом из кластеров. Нужно определить ключевые педагогические условия, при которых игровая мотивация трансформируется в произвольную самодисциплину, сформулировать принципы проектирования «рефлексивной геймификации» как интериоризирующей цифровой практики.

Научная новизна состоит в том, что на основе интеграции идей Л.С. Выготского и современных теорий геймификации выделены и эмпирически верифицированы типа цифровых педагогических практик,

различающихся по глубине перехода игровой мотивации во внутренний план [3]; операционализировано понятие «рефлексивная геймификация». Эмпирически доказано, что практики, основанные на отсроченных подкреплениях и обязательной вербализации учеником связи «усилие - прогресс», обеспечивают формирование устойчивой самодисциплины, сохраняющейся после отключения игрового интерфейса. Выявлен парадоксальный эффект: в классах, где использовалась рефлексивная геймификация, зафиксировано смещение активности школьников с погони за игровыми баллами на добровольное выполнение метапредметных заданий, не имеющих игрового вознаграждения.

Исследование развивает культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского применительно к цифровой дидактике, конкретизируя механизм интериоризации внешних знаково-символических средств в высшие психические функции саморегуляции. Результаты уточняют положения теории самодетерминации [16], демонстрируя условия при которых цифровые игровые элементы могут поддерживать базовые потребности в автономии, компетентности и связанности. Материалы работы вносят вклад в научную дискуссию о соотношении внешней и внутренней мотивации в цифровых образовательных средах, предлагая эмпирически обоснованную модель перехода от геймификации-стимула к геймификации-орудию.

Разработанные в ходе исследования принципы проектирования «рефлексивной геймификации» могут быть использованы разработчиками образовательных платформ для создания сред, формирующих учебную самостоятельность. Для педагогов-практиков сформулированы методические рекомендации, позволяющие внедрять геймификацию с минимизацией риска привыкания к внешним стимулам и с акцентом на постепенное «сворачивание» игровой оболочки.

Результаты исследования и их обсуждение.

Исследование включает качественный анализ цифровых платформ и практик, количественную оценку эффектов, и последующую интерпретацию механизмов.

На первом этапе выделены объективные характеристики геймифицированных образовательных сред, потенциально значимые для интериоризации игровой мотивации, и разработаны критерии для классификации педагогических практик. Из совокупности российских и зарубежных образовательных платформ, использующих игровые механики, была сформирована выборка из 15 сред, удовлетворяющих критериям: а) наличие русскоязычного интерфейса и активное использование в школах РФ; б) реализация хотя бы трёх элементов геймификации (баллы, уровни, награды, нарратив и пр.); в) возможность сбора цифровых следов учебной активности. В итоговый список вошли: Classcraft, ClassDojo, Minecraft: Education Edition, Учи.ру, ЯКласс, Skysmart Класс, Quizizz, Kahoot!, Duolingo Schools, РЭШ (игровые модули), Фоксфорд.Игры, Стемфорд, Codewards, Learnis, а также отечественная платформа «Сферум» (образовательные мини-приложения). Анализ проводился в январе-феврале 2025 года по состоянию интерфейсов на начало второго полугодия.

Функционал каждой платформы был обследован методом включённого наблюдения (создание тестовых аккаунтов «учитель» и «ученик») и анализа пользовательской документации. Два независимых эксперта (специалисты в области педагогической психологии и EdTech) кодировали платформы по бинарной или трёхуровневой шкале в соответствии с четырьмя априорно выделенными критериями, теоретически связанными с механизмом интериоризации: тип подкрепления (немедленное/ отсроченное/ комбинированное); наличие механик коллективной ответственности (да/ нет/ с элементами самоуправления); возможность рефлексии игрового опыта (отсутствует/ шаблонная/ открытая); прозрачность связи «действие — последствие» (низкая/ средняя/ высокая).

Согласованность экспертных оценок проверялась с помощью каппы Коэна; итоговое значение $\kappa = 0.84$ указывает на высокую степень согласия. Спорные случаи разрешались в ходе обсуждения. Результаты контент-анализа использовались при разработке опросника для педагогов (для первоначальной типологизации платформ).

Эмпирический этап проведён во втором полугодии 2024/2025 учебного года. Основную выборку составили 120 педагогов основной школы (5–9 классы) из 14 регионов России [9]. Критерии включения: стаж работы с использованием платформ не менее одного учебного года; преподавание в 5–9-х классах. Характеристики выборки: средний возраст педагогов 36,4 года (SD = 8,7); 89% - женщины; средний стаж работы в школе 12,3 года; распределение по предметам - математика (28%), русский язык и литература (24%), иностранный язык (19%), естественнонаучные предметы (17%), история и обществознание (12%). В анализ включены данные по 120 классам общей численностью около 3050 учащихся.

Сбор данных проводился дистанционно в три последовательных шага.

1. Анкетирование «Стиль учебной саморегуляции класса». Использовалась адаптированная версия опросника В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» [11]. В нашем исследовании она модифицирована в формат экспертной оценки педагогом поведения класса в целом. Учителю предлагалось оценить по 6-балльной шкале Лайкерта [8] 30 утверждений, отражающих типичные для класса проявления саморегуляции. Шкалы: планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость, самостоятельность. Пилотное тестирование на выборке из 30 педагогов показало удовлетворительную внутреннюю согласованность (α Кронбаха по шкалам от 0.79 до 0.91) и ретестовую надёжность ($r = 0.84$, $p < 0.001$, интервал 4 недели).

2. Полуструктурированное онлайн-интервью проведено с каждым педагогом индивидуально на платформе Яндекс.Телемост. Интервью включало блоки: а) описание используемых игровых механик и платформ; б) наблюдения за динамикой мотивации и самодисциплины учащихся за время применения геймификации; в) случаи переноса самоконтроля за пределы игровой оболочки; г) собственные педагогические находки и разочарования. Все интервью записывались, транскрибировались и анонимизировались.

3. Из платформ, поддерживающих экспорт данных были собраны количественные показатели за первую и третью четверти учебного года (сентябрь–декабрь 2024 г.): процент выполнения обязательных заданий, частота выполнения дополнительных заданий, количество заработанных игровых баллов, регулярность входов. Для унификации рассчитывался индекс добровольной активности (ИДА) [10] - доля необязательных заданий, выполненных на оценку не ниже «4», от общего числа предложенных дополнительных материалов. Дополнительно в 30 классах проведён контрольный срез «неделя без геймификации»: игровые элементы на платформе отключались, учебные задания сохранялись в неизменном объёме. В течение этой недели фиксировался процент выполнения рутинных домашних заданий и ИДА, после чего показатели сравнивались с типичной неделей предшествующего месяца.

Обработка данных включала качественные, количественные и смешанные методы. Тематическое кодирование транскриптов интервью выполнялось двумя независимыми кодировщиками с использованием программной среды MAXQDA. Выделены темы: «Внешние стимулы как основа практики», «Нарратив и ролевая идентификация», «Рефлексивные техники», «Делегирование контроля». Надёжность кодирования ($\kappa = 0.78$) обеспечивалась итеративным согласованием кодовой книги. Частота упоминаний и качественные оценки использовались для построения профиля педагога, который затем включался в кластеризацию.

Кластерный анализ проведён для группировки педагогов по преобладающим цифровым педагогическим практикам. В качестве переменных использовались: а) степень использования немедленных поощрений; б) степень внедрения отсроченных и рефлексивных механик; в) фактор коллективного управления. Применялся иерархический агломеративный кластерный анализ [14]. Оптимальное количество кластеров определено по дендрограмме и индексу силуэта (средний силуэт = 0.62 для трёхкластерного решения). Выделены Кластер 1 ($n = 48$) - внешне-стимульные практики, Кластер 2 ($n = 40$) - сюжетно-ролевая оболочка, Кластер 3 ($n = 32$) - рефлексивная геймификация.

Корреляционный анализ использован для оценки связи между принадлежностью к кластеру и показателями саморегуляции класса, а также с индексом добровольной активности (ИДА) и показателями устойчивости в «неделю без геймификации».

Сравнительный анализ для проверки межкластерных различий по всем количественным показателям выполнялся с помощью критерия

Краскела-Уоллиса с апостериорными попарными сравнениями критерием Данна. Для сравнения процента выполнения заданий в контрольную неделю использовался критерий Уилкоксона для связанных выборок.

Ограничения методологии связаны с опорой на экспертные оценки педагогов при измерении саморегуляции учащихся. Тем не менее, триангуляция данных позволяет считать полученные результаты устойчивыми и внутренне согласованными.

По итогам анализа выделены три кластера цифровых педагогических практик, различающихся по вектору интериоризации:

1. Внешний контур управления. Педагоги используют автоматические баллы, рейтинги и мгновенные виртуальные награды за факт выполнения заданий. Корреляция с ростом самодисциплины слабая ($r=0.21$; $p<0.05$). При отключении игрового слоя учебная активность падает в 68% случаев в течение двух недель. Мотивация остается экстернальной.

2. Сюжетно-ролевая оболочка. Внедрение нарратива, системы аватаров и персональных квестов без жесткой привязки к академической оценке. Зафиксирован умеренный рост показателей планирования ($r=0.44$; $p<0.01$) и способности к волевому усилию.

3. Рефлексивная геймификация, где используются отсроченные награды, ежедневная вербализация связи между игровым усилием и достижениями в знаниях, передача модерации игровых правил классу.

Экспертная оценка педагогов свидетельствует о росте индекса самодисциплины в таких классах на 24 % в год. Основным достижением является сохранение 87% темпа выполнения рутинных учебных заданий при отсутствии геймификации. Анализ цифровых логов выявил смещение активности школьников с погони за баллами на добровольное прохождение метапредметных испытаний, не приносящих игровых бонусов.

Проведённое исследование позволило не просто зафиксировать различия в эффективности тех или иных геймифицированных практик, но и вскрыть психологический механизм, объясняющий, почему одни цифровые механики способствуют интериоризации мотивации, а другие замыкают её на внешнем объекте.

Практики, основанные на немедленном подкреплении, с позиций культурно-исторической психологии соответствуют «доинструментальному» этапу развития высшей психической функции. Л.С. Выготский подчёркивал: чтобы внешний знак стал психологическим орудием, он должен быть включён в акт активного опосредствования субъектом собственного поведения [4]. В практиках алгоритм платформы полностью берёт на себя функцию контроля, оставляя ученику лишь реактивную роль. Игровой стимул не присваивается личностью, а продолжает существовать как самостоятельный внешний предмет, при исчезновении которого поведение немедленно угасает. Этот феномен, известный в психологии мотивации как эффект «сверхоправдания» [16], означает замещение внутренней регуляции внешним подкреплением. Полученные нами данные о резком падении активности (68% классов) при отключении игрового слоя служат его наглядной эмпирической иллюстрацией. Постоянное внешнее подкрепление служит не развитию волевых качеств, потребностью поддержания учебной активности дофаминовой стимуляцией интерфейса.

Практики второго кластера демонстрируют, ученики действуют ради достижения значимой для игрового персонажа цели, что описано О.К. Тихомировым как «смысловая установка» [15]. Взаимодействие с миром игры требует от ребенка удержания долгосрочной цели. Это становится внешней опорой для проявления воли. Разрыв между «Я-игровым» и «Я-учебным» сокращается в результате распространения самодисциплины в неигровые ситуации. Но игровая идентичность бесполезна для реальной учебной деятельности без участия педагога, т.к. игровой мотив интернализуется только в рамках виртуального сценария, и не становится устойчивым личностным регулятором в обычной школьной жизни.

Ключевой вклад исследования - детализация механизма, сработавшего в практиках третьего кластера. Рефлексивная геймификация, по сути, воспроизводит классический цикл интериоризации Выготского в цифровой среде. Рассмотрим его поэтапно.

Этап 1. На платформах с рефлексивными дневниками ученик вступает в письменный диалог с персонажем-наставником или с учителем и вербализует свои трудности и успехи.

Этап 2. Отсроченные награды создают временной зазор между действием и подкреплением, в котором интерфейс уже «замолкает», а цель ещё не достигнута. Ученик вынужден удерживать образ цели с помощью собственной эгоцентрической речи - проговаривания про себя: «Я делаю это сейчас, чтобы через неделю получить...». Именно этот момент является критическим для «вращивания». Внешний стимул начинает заменяться внутренним речевым самоприказом.

Этап 3. При систематической практике необходимость во внешнем игровом антураже отпадает. Функция контроля переходит во внутренний план. Эмпирическим подтверждением завершения этого цикла служит феномен «недели без геймификации». Рутинная учебная активность сохранилась на уровне 87% даже при скрытых баллах и рейтингах. Смещение интереса на метапредметные, «неоцениваемые» задания говорит о появлении подлинно автономной учебной мотивации - поведение начинает регулироваться не внешним подкреплением, а внутренним смыслом.

Этап 4. Передача модерации правил игры совету класса добавляет ещё одно измерение. По мысли Выготского, высшие функции формируются в коллективе. Когда дети сами устанавливают нормы поощрений и штрафов, они не просто следуют правилам - они их присваивают. Внешняя игра перестаёт быть навязанной извне инструкцией и становится формой самоорганизации сообщества. Это мощный катализатор перехода от внешней дисциплины к самодисциплине.

Таким образом, формула интериоризации имеет вид: отсроченное подкрепление, рефлексивная вербализация, коллективная модерация приводят к сворачиванию внешней игровой формы и рождению внутренней произвольности.

Практическая значимость работы состоит в формулировании принципа: эффективная геймифицированная среда должна содержать встроенный механизм собственного угасания как внешнего мотиватора. Это означает требование к разработчикам платформ и педагогам: по мере роста учебной самостоятельности система должна снижать интенсивность внешних подкреплений; интегрировать инструменты, превращающие ученика из потребителя геймификации в её соавтора); обеспечивать регулярные акты рефлексивного выхода.

Наряду с позитивными выводами, необходимо оценить ограничения:

- основной массив данных о саморегуляции получен через экспертные оценки педагогов, что несёт риск субъективного искажения;

- в ходе интервью у небольшой части педагогов Кластера 3 ($n=4$) был зафиксирован парадоксальный феномен. Оотдельные учащиеся настолько глубоко погружались в рефлексивный игровой мир, что начинали воспринимать его как более комфортную альтернативу реальной учебной жизни. В этих случаях мотивация оставалась в «магическом круге» игры, и выход в неигровую самодисциплину блокировался. Данный риск указывает на необходимость строгого соблюдения принципа: педагог должен систематически связывать игровые достижения с жизненными, помогая ученику осуществить перенос сформированной в игре воли на внеигровые контексты.

Рефлексивная геймификация — мощный, но тонкий инструмент, требующий от педагога высокой психологической квалификации и постоянного мониторинга направления движения мотивации его учеников.

Заключение.

Геймификация как таковая не является ни безусловным благом, ни однозначной угрозой для развития волевой сферы школьника. Эффективность определяется качеством воспроизведения цикла преобразования интерпсихической формы регуляции в самоуправление.

Наше исследование свидетельствует, что из трёх кластеров педагогических практик только «рефлексивная геймификация» способствует развитию самодисциплины вне игровой ситуации. В остальных случаях происходит закрепление зависимости от внешнего подкрепления или развитие воли внутри игрового нарративва.

Психологический механизм интериоризации предполагает наличие совокупности педагогических факторов, благодаря которым игровые платформы могут служить инструментом развития самодисциплины:

1. Отсроченное подкрепление ставит ребёнка в ситуацию с временно отсутствующим внешним стимулом. Это вынуждает его удерживать образ цели с помощью собственной речевой активности - сначала развёрнутой, затем свёрнутой во внутреннюю речь. Именно в этот момент рождается способность к волевому усилию, не поддерживаемому извне.

2. Обязательная вербализация учеником причин своего успеха и неудачи. Цифровой рефлексивный дневник или иные формы письменного диалога выполняют роль переходного звена, которое Л.С. Выготский называл «вращиванием». Внешний диалог с персонажем-наставником, учителем или одноклассником преобразуется в эгоцентрическую, а затем и во внутреннюю речь, регулирующую поведение. Без этого звена игровой опыт остаётся неосознанным и не присваивается личностью.

3. Постепенная передача управления правилами игры от алгоритма детскому коллективу. Когда учащиеся сами участвуют в установлении норм поощрения, в модерации рейтингов и в обсуждении справедливости правил, игра перестаёт быть навязанной извне инструкцией. Она становится формой коллективной самоорганизации, что является катализатором перехода от внешней дисциплины к внутренней самодисциплине. Школьник начинает воспринимать правила не как ограничения, а как собственные обязательства перед сообществом.

Совокупность этих факторов позволяет сформулировать принцип «цифровой интериоризации»: геймифицированная образовательная среда должна проектироваться таким образом, чтобы содержать встроенный механизм собственного угасания как внешней мотивационной опоры. По мере роста учебной самостоятельности ребёнка система должна снижать интенсивность внешних подкреплений, передавая функции контроля и оценки самому субъекту. Практическая реализация данного принципа требует скоординированных усилий разработчиков образовательных платформ и педагогов.

Настоящее исследование не свободно от ограничений. Основной массив данных о саморегуляции учащихся был получен через экспертные оценки педагогов, что задаёт направление дальнейшей работы - организацию лонгитюдных исследований с прямым тестированием школьников, применением нейропсихологических методик и объективных поведенческих проб на отсроченное вознаграждение. Отдельного внимания заслуживает выявленный феномен нарративного эскапизма, требующий более детального изучения условий, при которых рефлексивная геймификация парадоксально блокирует выход в самодисциплину.

Вместе с тем уже сейчас полученные результаты дают образовательному сообществу ориентир: современные цифровые педагогические практики способны интериоризировать игровую мотивацию в самодисциплину только при условии сознательного отказа от примитивных бихевиоральных подкреплений в пользу проектирования насыщенной рефлексивно-деятельностной среды. Игровая мотивация, пройдя путь «вращивания» в структуру личности, перестаёт быть зависимостью от внешних стимулов. Она становится способностью человека самостоятельно ставить цели, удерживать их во времени и достигать, опираясь на внутренний смысл. Именно в этом качестве цифровая среда перестаёт быть конкурентом педагога и превращается в его мощнейшего союзника в деле воспитания свободной и ответственной личности.

Литература

1. Абдуев, М. Х. Развитие концепции геймификации в XXI веке / М. Х. Абдуев // Будущее науки - 2025 : Сборник научных статей 12-й Международной молодежной научной конференции. В 5-х томах, Курск, 17–18 апреля 2025 года. – Курск: ЗАО "Университетская книга", 2025. – С. 14-17.

2. Артамонова, В. В. Развитие концепции геймификации в XXI веке / В. В. Артамонова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2018. – Т. 10, № 2-2. – С. 37-43.

3. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. В. В. Давыдова. Т. 3. М.: Педагогика, 1982. С. 5–328.

4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991.- 480 с.

5. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4: Детская психология. - М.: Педагогика,1984. - 433 с.

6. Дичев С., Дичева Д. Геймификация образования: что известно, во что верят и что остается неопределенным: критический обзор // Int J Educ Technol High Educ. 2017. Том 14, № 1. С. 9.

7. Дичев К., Дичева Д., Ирвин К. Геймификация обучения для учащихся // Int J Educ Technol High Educ. 2020. Том. 17, нет. 1. С. 54.

8. Квон Г. М., Вакс В. Б. Использование шкалы Лайкерта при исследовании мотивационных факторов обучающихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 11 (ноябрь). – С. 1039–1051. – URL: http://ekoncept.ru/2018/181086.htm.

9. Лясковская, Е. А. Управление цифровой устойчивостью региона с учетом отраслевой специализации / Е. А. Лясковская // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Экономика и менеджмент. – 2025. – Т. 19, № 4. – С. 21-36. – DOI 10.14529/em250402.

10. Масленникова, Е. В. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности / Е. В. Масленникова. – Челябинск : Челябинский государственный университет, 2025. – 167 с.

11. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. – М.: Когито-Центр, 2004. – 44 с.

12. Петронюк, И. С. Методология познавательной деятельности обучающихся / И. С. Петронюк // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании : Материалы XXI Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию Макарени Александра Александровича, Санкт-Петербург, 23–25 апреля 2020 года. – Санкт-Петербург: Издательство Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2020. – С. 60-65.

13. Радевский, А. В. Возможности и противоречия киберсоциализации подростков в условиях общеобразовательной школы / А. В. Радевский, И. С. Петронюк // Мир науки, культуры, образования. – 2026. – № 1(116). – С. 171-175.

14. Спиридонов С.В. Статистические методы контроля и управления качеством. Учебное пособие. – М.: Издательский центр РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина, 2016. – 42 с.

15. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. М.: МГУ, 1969. - 304с.

16. Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination theory and the understanding of motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 57(6), 1024–1037.

Digital pedagogical technologies that promote the internalization of students' game motivation into self-discipline

Radevsky A.V.

Herzen Russian State Pedagogical University

The study is devoted to identifying digital pedagogical practices that ensure the internalization of students' game motivation into sustainable self-discipline. The aim of the study is to identify digital pedagogical practices that ensure the internalization of students' game motivation into sustainable self-discipline. At the theoretical stage, a content analysis of 15 educational platforms was conducted based on the criteria of reinforcement, reflection, and transfer of control. The empirical stage included a survey of 120 teachers of grades 5–9 from 14 regions of the Russian Federation (semi-structured interviews, expert assessment of self-regulation using the adapted methodology by V.I. Morosanova, analysis of digital traces, and a control cut “a week without gamification”). Three clusters of practices were identified: external-stimulus (immediate points), story-role, and reflective gamification. Only in the third cluster was internalization of motivation detected: the increase in the self-regulation index was 24% over the year, and 87% of learning activity remained after the game elements were disabled.

Keywords: internalization; game motivation; self-discipline; digital didactics; gamification; self-regulation; reflective gamification.

References

1. Abduev, M. Kh. Development of the concept of gamification in the 21st century / M. Kh. Abduev // The Future of Science - 2025: Collection of scientific articles of the 12th International Youth Scientific Conference. In 5 volumes, Kursk, April 17-18, 2025. - Kursk: ZAO "Universitetskaya kniga", 2025. - Pp. 14-17.
2. Artamonova, V. V. Development of the concept of gamification in the 21st century / V. V. Artamonova // Historical and socio-educational thought. - 2018. - Vol. 10, No. 2-2. - Pp. 37-43.
3. Vygotsky, L. S. History of the development of higher mental functions // Vygotsky, L. S. Collected Works: in 6 volumes / edited by V. V. Davydov. Vol. 3. Moscow: Pedagogika, 1982. Pp. 5–328.
4. Vygotsky, L. S. Educational Psychology. Ed. by V. V. Davydov. Moscow: Pedagogika, 1991. 480 p.
5. Vygotsky, L. S. Collected Works. in 6 volumes. Vol. 4: Child Psychology. Moscow: Pedagogika, 1984. 433 p.
6. Dichev, S., Dicheva, D. Gamification of Education: What is Known, What is Believe, and What Remains Uncertain: A Critical Review. Int J Educ Technol High Educ. 2017. Vol. 14, No. 1. P. 9.

7. Dichev K., Dicheva D., Irwin K. Gamification of Learning for Students // Int J Educ Technol High Educ. 2020. Vol. 17, no. 1. P. 54.
8. Kwon G. M., Vaks V. B. Using the Likert Scale in the Study of Motivational Factors of Students // Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept". - 2018. - No. 11 (November). - P. 1039-1051. - URL: http://ekoncept.ru/2018/181086.htm.
9. Lyaskovskaya, E. A. Managing the Digital Sustainability of a Region Taking into Account Industry Specialization / E. A. Lyaskovskaya // Bulletin of the South Ural State University. Series: Economics and Management. – 2025. – Vol. 19, No. 4. – Pp. 21-36. – DOI 10.14529/em250402.
10. Maslennikova, E. V. Motivation and stimulation of labor activity / E. V. Maslennikova. – Chelyabinsk: Chelyabinsk State University, 2025. – 167 p.
11. Morosanova, V. I. Questionnaire "Style of Self-Regulation of Behavior" (SSRB): Guide. – Moscow: Cogito-Center, 2004. – 44 p.
12. Petronyuk, I. S. Methodology of cognitive activity of students / I. S. Petronyuk // Problems of pedagogical innovation in vocational education: Proceedings of the XXI International scientific and practical conference dedicated to the 90th anniversary of Alexander Alexandrovich Makareni, St. Petersburg, April 23-25, 2020. - St. Petersburg: Publishing House of A.I. Herzen State Pedagogical University of Russia, 2020. - Pp. 60-65.
13. Radevsky, A. V. Possibilities and contradictions of cybersocialization of adolescents in a comprehensive school / A. V. Radevsky, I. S. Petronyuk // The world of science, culture, education. - 2026. - No. 1 (116). - Pp. 171-175.
14. Spiridonov S.V. Statistical methods of quality control and management. Study guide. – Moscow: Gubkin Russian State University of Oil and Gas Publishing Center, 2016. – 42 p.
15. Tikhomirov, O.K. The Structure of Human Mental Activity. Moscow: Moscow State University, 1969. – 304 p.
16. Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination theory and the understanding of motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 57(6), 1024–1037.

Применение интерактивных математических сред при изучении геометрии в школе

Сабанцева Полина Михайловна
Независимый исследователь, Дальневосточный федеральный университет, sabantceva.pm@dvfu.ru,

Кисарова Мария Юрьевна
Независимый исследователь, Дальневосточный федеральный университет, kisarova.my@dvfu.ru,

Бысь Анастасия Олеговна
Независимый исследователь, Дальневосточный федеральный университет, bys.ao@dvfu.ru,

Кухарь Мария Сергеевна
Независимый исследователь, Дальневосточный федеральный университет, kukhar.ms@dvfu.ru,

Тулисова Елизавета Евгеньевна
Независимый исследователь, Дальневосточный федеральный университет, tulisova.ee@dvfu.ru

Изучение школьной геометрии предполагает формирование пространственных представлений и умения обосновывать построения, однако преобладание статичного чертежа ограничивает наблюдение изменчивости конфигурации, от которой зависит понимание общего свойства фигуры. Интерактивные математические среды, поддерживающие динамическое преобразование чертежа с сохранением заданных отношений, снимают это ограничение, но их дидактический статус трактуется неоднородно. Цель работы – систематизировать дидактические функции таких сред применительно к изучению геометрии и построить структурно-функциональную модель методики их применения, согласованную с действующими федеральными стандартами. Средствами систематизации, сравнительного анализа, классификации, понятийно-категориального анализа и моделирования выделены пять дидактических функций динамической среды: визуально-модельная, исследовательско-эвристическая, операционально-конструктивная, контрольно-диагностическая и рефлексивно-коммуникативная, разграниченных по характеру геометрического действия обучающегося и по формируемому результату. Функции соотнесены с уровнями геометрического мышления и с типами учебных задач. Предложенная модель связывает целевой, содержательный, инструментально-средовой, процессуально-деятельностный и диагностико-рефлексивный компоненты в направленную последовательность, в которой средовой инструмент подчинён образовательному результату. Соотнесение модели с требованиями стандартов к метапредметным результатам и с установкой на преодоление формализма в обучении геометрии подтверждает приоритет исследовательской работы с чертежом над его демонстрационным использованием. Определяющее значение имеет наблюдаемость геометрического инварианта, создаваемая управляемым варьированием: она переводит частное построение в предмет проверки и подготавливает переход к его логическому обоснованию, отделяя методически обоснованное применение среды от электронного воспроизведения неподвижного чертежа.

Ключевые слова: интерактивная математическая среда, динамическая геометрия, обучение геометрии, дидактические функции, структурно-функциональная модель, метапредметные результаты, развивающее обучение, пространственное мышление.

Введение

Геометрическая подготовка в основной и средней школе ориентирована на формирование пространственных представлений, умения оперировать свойствами фигур и обосновывать построения. Действующие федеральные государственные образовательные стандарты основного общего и среднего общего образования относят соответствующие умения к предметным и метапредметным результатам, увязывая их с развитием логического и пространственного мышления. Расширение применения компьютерных технологий при изучении наглядной геометрии изменило условия, в которых эти результаты достигаются [13]. Одновременно сохраняется разрыв между нормативно закреплённой ориентацией на исследовательскую работу с геометрическим объектом и преобладанием в практике статичного чертежа, фиксирующего единичную конфигурацию и не передающего её изменчивости.

Учебный чертёж на доске или в тетради задаёт фигуру как завершённый результат построения. Вариативность конфигурации, от которой зависит понимание общего свойства, при этом остаётся вне поля наблюдения ученика. Интерактивные математические среды, поддерживающие динамическое изменение чертежа с сохранением наложенных отношений, снимают это ограничение, однако их дидактический статус в специализированной литературе трактуется неоднородно [10]. Часть работ рассматривает такие среды как вспомогательное средство визуализации, другие относят их к самостоятельным инструментам организации исследовательской деятельности. Отсутствие согласованной трактовки затрудняет включение среды в методику на уровне, отвечающем требованиям стандарта.

Психолого-педагогическое обоснование применения динамических сред опирается на положение о ведущей роли собственного действия ученика в формировании понятия. Возможность непосредственного преобразования геометрического объекта соотносится с развитием пространственного мышления, поддержка которого средствами динамической геометрии сохраняет методическую значимость [6]. Познавательный интерес, поддерживаемый вариативным и управляемым экспериментом с фигурой, по наблюдению М.Н. Шестаковой [14], выступает условием перехода от воспроизведения готового построения к самостоятельному выдвижению и проверке гипотез. Соотнесение этой линии обоснования с конкретным содержанием школьного курса геометрии остаётся необходимым условием её методической операционализации.

Цель работы – систематизировать дидактические функции интерактивных математических сред применительно к изучению школьной геометрии и предложить структурно-функциональную модель методики их применения, согласованную с требованиями федеральных стандартов. Постановка предполагает разграничение функций среды по отношению к формируемым геометрическим умениям, а также описание связей между компонентами методики, при которых динамический инструмент служит подготовкой логического обоснования и не подменяет его.

Материалы и методы исследования

Работа выполнена средствами теоретического анализа. Систематизация и классификация применены для упорядочивания дидактических функций интерактивных сред и их соотнесения с типами геометрических задач. Сравнительный анализ использован при сопоставлении подходов к включению динамического чертежа в учебный процесс и позиций отечественной и зарубежной традиции обучения геометрии. Разграничение методических категорий опирается на понятийно-категориальный анализ, позволяющий развести близкие термины – наглядность, визуализацию, динамическое моделирование, учебное исследование.

Структурно-функциональный подход задал рамку описания методики как совокупности связанных компонентов с закреплёнными функциями. Моделирование применено для построения обобщённой схемы, в которой средовой инструмент соотнесён с целевым, содержательным и диагностическим компонентами. Соотнесение средового

инструмента с методикой обучения геометрии опирается на опыт применения информационно-коммуникационных технологий, обобщённый Н.А. Муртазиной и А.Д. Кинчак [8]. Полученная схема служит основой для последующего разграничения функций среды.

Нормативную основу составили действующие федеральные государственные образовательные стандарты основного общего и среднего общего образования в редакциях 2023–2026 гг., Концепция развития математического образования в Российской Федерации, а также профессиональный стандарт педагога в части требований к владению цифровыми инструментами обучения. Учитывались данные о реализации интерактивных методов при изучении отдельных тем школьного курса математики [15]. Методические условия корректного применения интерактивной геометрической среды соотнесены с прикладными аспектами методики обучения геометрии, рассмотренными П.А. Черных [7]. Отбор источников определялся их действующей редакцией и относимостью к обучению геометрии.

Результаты и обсуждение

Модель уровней геометрического мышления, предложенная П. ван Хиле и Д. ван Хиле-Гелдоф, описывает переход обучающегося от распознавания фигур по внешнему облику к оперированию их свойствами, а затем к неформальному и формальному дедуктивному обоснованию. Продвижение по этим уровням определяется характером учебной деятельности с геометрическим материалом, а не возрастом ученика. Статичный чертёж закрепляет обучающегося на уровне зрительного распознавания единичной конфигурации, поскольку не предъявляет класс фигур, объединённых общим свойством. Динамическое изменение построения с сохранением заданных отношений делает инвариант наблюдаемым и подготавливает переход к уровню оперирования свойствами.

Деятельностная трактовка обучения, восходящая к работам Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, связывает формирование понятия с собственным преобразующим действием обучающегося. В теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова это действие направлено на выделение содержательного обобщения – общего отношения, порождающего частные случаи. Управляемое варьирование чертежа в интерактивной среде реализует такое действие в наблюдаемой форме: перемещение опорной точки перебирает частные положения фигуры, а устойчивость измеряемой величины фиксирует искомый инвариант. Организация подобной работы согласуется с опытом использования интерактивных динамических моделей как средства наблюдения за изменяемым чертежом, представленным А.И. Сгибневым [2]. Наблюдаемость инварианта при этом складывается из собственного действия ученика с моделью.

Зарубежная традиция дополняет это обоснование различением форм представления знания. Дж. Брунер выделял действенную, образную и знаковую репрезентации, последовательность которых воспроизводится при работе с динамическим чертежом: манипуляция объектом предшествует его образному удержанию и символической записи свойства. Идея обучения через опыт, развитая Дж. Дьюи, объясняет устойчивость познавательного интереса при переходе от воспроизведения готового построения к самостоятельной проверке предположения. Совмещение отечественной деятельностной линии и этих представлений даёт основание рассматривать интерактивную среду как инструмент организации учебного исследования, не сводимый к демонстрации готового результата.

Включение динамического чертежа в исследовательскую работу с геометрическим материалом опирается на опыт компьютерного эксперимента в решении школьных геометрических задач, описанный М.В. Шабановой и соавторами [4], и на использование систем динамической геометрии в рамках традиционного обучения, при котором учащийся самостоятельно решает исследовательскую задачу [9]. Ориентация на результаты обучения геометрии, закреплённые стандартом, задаёт критерий отбора подобных задач на построение [5]. В школьном курсе такая задача формулируется как поиск условия, при котором сохраняется или разрушается наблюдаемое свойство: сумма углов треугольника, равенство отрезков, принадлежность точки прямой.

Прикладной инструментарий интерактивных сред охватывает построение по отношениям, измерение, геометрическое место точек, преобразования плоскости и пространства. Опыт применения интерактивных математических сред при обучении младших школьников, описанный О.С. Кипятковой [1], показывает раннюю доступность динамической визуализации для формирования представлений о фигуре. Компьютерное геометрическое конструирование заданий занимательного характера расширяет возможности развития пространственного воображения и индивидуализации сложности заданий [3]. Применение информационных технологий при изучении геометрических объектов задаёт способ проектирования заданий с управляемой сложностью [11]. Построение и преобразование геометрических тел в интерактивной среде обеспечивают немедленный отклик на действие обучающегося и наглядный контроль результата [12]. Перечисленные возможности образуют инструментальную базу, дидактическое значение которой определяется способом её включения в учебное действие.

Систематизация перечисленных возможностей позволяет предложить классификацию дидактических функций интерактивных математических сред применительно к изучению школьной геометрии. Научная новизна состоит в том, что функции разграничены по характеру геометрического действия обучающегося и по формируемому результату, а не по типу используемого инструмента, что отделяет предлагаемое построение от инструментально-ориентированных перечней. Выделены пять функций – визуально-модельная, исследовательско-эвристическая, операционально-конструктивная, контрольно-диагностическая и рефлексивно-коммуникативная. Каждая функция соотнесена с типом учебной задачи и с уровнем геометрического мышления, на продвижение по которому она работает (табл. 1).

Таблица 1

Классификация дидактических функций интерактивных математических сред при изучении геометрии

Дидактическая функция	Характер учебного действия с геометрическим объектом	Формируемый результат и связь с уровнем геометрического мышления
Визуально-модельная	Наблюдение динамической модели фигуры, изменение параметров построения при сохранении заданных отношений	Представление о классе фигур и об инварианте; переход от зрительного распознавания к выделению свойств
Исследовательско-эвристическая	Варьирование конфигурации, выдвижение и проверка предположения о геометрическом свойстве	Опыт учебного исследования, неформальное обоснование закономерности
Операционально-конструктивная	Построение фигуры по отношениям, воспроизведение алгоритма построения средствами среды	Владение способами построения, осознание логики зависимости элементов фигуры
Контрольно-диагностическая	Выполнение проверочных заданий с немедленной обратной связью, самоконтроль построения	Диагностика усвоения, коррекция типичных ошибок оперирования свойствами
Рефлексивно-коммуникативная	Объяснение и обсуждение построения, обоснование его правильности	Переход к дедуктивному обоснованию, освоение математической речи

Источник: составлено автором.

Разграничение функций не предполагает их изолированного применения. В пределах одного учебного эпизода визуально-модельная функция подготавливает исследовательско-эвристическую, а последняя выводит на рефлексивно-коммуникативную, когда обнаруженное свойство требует словесного обоснования. Наибольшую методическую нагрузку несёт исследовательско-эвристическая функция, поскольку именно она отличает работу в динамической среде от усовершенствованной демонстрации. Управляемое варьирование чертежа переводит частный факт в наблюдаемую закономерность: при перемещении вершины треугольника по прямой, параллельной основанию, площадь сохраняется, и устойчивость измеряемого значения делает утверждение предметом проверки до его доказательства. Отказ от этой функции сводит среду к электронному аналогу неподвижного чертежа и обесценивает её дидактический потенциал.

Контрольно-диагностическая функция обнаруживает двойственную природу. Немедленная обратная связь ускоряет коррекцию ошибок построения, однако при подмене обоснования визуальным подтверждением она закрепляет доверие к изображению вместо логического вывода. Методически корректное применение удерживает измерение и наблюдение в роли источника гипотезы, оставляя доказательство за учеником. Соотношение наблюдаемого и доказываемого задаёт границу, за которой наглядность начинает препятствовать формированию дедуктивного умения.

Реализация выделенных функций в практике требует их закрепления в структуре методики. Предлагаемая структурно-функциональная модель применения интерактивных математических сред при изучении геометрии включает пять взаимосвязанных компонентов – целевой, содержательный, инструментально-средовой, процессуально-деятельностный и диагностико-рефлексивный. Компоненты соотнесены с требованиями стандарта и с выделенными функциями; связи между ними определяют последовательность методических действий (табл. 2).

Таблица 2

Компоненты структурно-функциональной модели методики применения интерактивных математических сред

Компонент модели	Содержательное наполнение	Функция в методике и связь с другими компонентами
Целевой	Предметные и метапредметные результаты изучения геометрии, закреплённые стандартом; развитие пространственного и логического мышления	Задаёт ориентиры отбора задач; подчиняет применение среды образовательному результату
Содержательный	Разделы школьного курса геометрии, допускающие динамическую интерпретацию: планиметрия, стереометрия, геометрические преобразования, геометрические места точек	Определяет учебный материал; связывает целевой компонент с выбором инструмента среды
Инструментально-средовой	Возможности динамической среды: построение по отношениям, измерение, перетаскивание элементов, анимация, геометрическое место точек	Обеспечивает наблюдаемость инварианта; обслуживает содержательный и процессуальный компоненты
Процессуально-деятельностный	Организация учебного исследования: наблюдение, варьирование, выдвижение и проверка гипотезы, переход к обоснованию	Реализует дидактические функции среды; связывает инструмент с диагностикой результата
Диагностико-рефлексивный	Оценка сформированности геометрических умений, самоконтроль, обсуждение и обоснование построений	Соотносит достигнутый результат с целью; обеспечивает обратную связь и коррекцию

Источник: составлено автором.

Связи между компонентами имеют направленный характер. Целевой компонент подчиняет себе выбор содержания и инструмента; обратная зависимость исключается, поскольку возможность динамического представления раздела не служит достаточным основанием для его включения без соотнесения с планируемым результатом. Инструментально-средовой компонент занимает подчинённое положение и раскрывается только через процессуально-деятельностный, вне которого перечень возможностей среды остаётся техническим описанием. Диагностико-рефлексивный компонент замыкает последовательность на целевой, обеспечивая проверку достигнутого и корректировку дальнейших действий.

Соотнесение модели с нормативной базой обнаруживает несколько точек согласования. Требования стандарта к метапредметным результатам – умению работать с моделью, выдвигать и проверять гипотезы, использовать средства информационных технологий – прямо поддерживаются процессуально-деятельностным компонентом. Ориентация Концепции развития математического образования на преодоление формализма в обучении геометрии согласуется с приоритетом исследовательско-эвристической функции над визуально-демонстрационной. Требование профессионального стандарта педагога к владению цифровыми инструментами обучения задаёт условие реализации инструментально-средового компонента, без которого модель остаётся нормативной схемой. Пространственные умения, отнесённые стандартом к результатам изучения стереометрии, обеспечиваются возможностью среды вращать и рассекать трёхмерную модель, недоступной статичному изображению.

Сопоставление подходов к включению среды в обучение выявляет устойчивое расхождение. Демонстрационный подход удерживает среду в руках учителя и ограничивает её функцию визуализацией готового результата; исследовательский подход передаёт инструмент ученику и делает его средством самостоятельного поиска закономерности. Промежуточное положение занимает подход, при котором варьирование выполняет учитель, а формулирование гипотезы остаётся за классом. Продвижение по уровням геометрического мышления обеспечивается преимущественно исследовательским подходом; демонстрационный работает на начальном уровне зрительного распознавания. Выбор между ними определяется целевым компонентом модели и этапом изучения темы, а не техническими характеристиками среды.

Обобщение показывает, что дидактический эффект интерактивной среды при изучении геометрии определяется способом встраивания её функций в деятельность обучающегося; сам по себе набор возможностей среды дидактического эффекта не задаёт. Одни и те же возможности динамического чертежа обслуживают и демонстрацию готового факта, и организацию учебного исследования; различие задаётся распределением действий между учителем и учеником и подчинением инструмента образовательному результату. Предложенная классификация функций и структурно-функциональная модель разграничивают эти режимы применения и связывают каждую функцию с формируемым геометрическим умением и требованием стандарта.

Наблюдаемость инварианта, создаваемая управляемым варьированием, остаётся ключевым отличием динамической среды от неподвижного чертежа. На ней основана возможность перевода частного построения в предмет проверки и последующего обоснования, без которого геометрическое умение не достигает уровня дедуктивного вывода.

Заключение

Дидактические функции интерактивных математических сред при изучении школьной геометрии разграничиваются по характеру геометрического действия обучающегося и по формируемому результату. Пять выделенных функций – визуально-модельная, исследовательско-эвристическая, операционально-конструктивная, контрольно-диагностическая и рефлексивно-коммуникативная – соотносятся с уровнями геометрического мышления и с типами учебных задач, что переводит выбор инструмента среды из технической плоскости в методическую.

Определяющей среди них выступает исследовательско-эвристическая функция. Управляемое варьирование чертежа делает геометрический инвариант наблюдаемым и превращает его в предмет проверки до формального доказательства.

Связывая целевой, содержательный, инструментально-средовой, процессуально-деятельностный и диагностико-рефлексивный компоненты в направленную последовательность, структурно-функциональная модель подчиняет средовой инструмент образовательному результату. Подчинённое положение средового компонента отделяет методически обоснованное применение динамического чертежа от его использования в роли электронного аналога неподвижного построения. При такой организации методики наглядность обслуживает выдвижение гипотезы и не замещает её логического обоснования.

Соотнесение модели с действующими стандартами основного и среднего общего образования и с Концепцией развития математического образования показывает согласованность приоритета исследовательской работы с требованиями к метапредметным результатам и с установкой на преодоление формализма в обучении геометрии. Продвижение по уровням геометрического мышления обеспечивает передача инструмента ученику; удержание среды в функции визуализации работает лишь на начальном уровне распознавания фигур.

Разграничение режимов применения одной и той же динамической среды позволяет описать условие, при котором цифровой инструмент работает на формирование геометрического умения и не сводится к его имитации. Условие сводится к наблюдаемости инварианта и подчинению варьирования учебной задаче исследования свойства фигуры.

Литература

1. Кипяткова О.С. Интерактивные математические среды при обучении младших школьников // Начальная школа. 2022. № 12. С. 42-43.

2. Сгибнев А.И. Интерактивные модели в помощь учителю математики (на примере коллекции живых чертежей по курсу геометрии 9 класса) // Математика в школе. 2022. № 6. С. 38-45.

3. Майер В.Р., Ёлгина М.В., Аржанникова Н.С., Виштель П.О. Компьютерное геометрическое конструирование заданий занимательного характера как средство развития пространственного воображения обучающихся основной школы на уроках математики // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. № 6 (179). С. 92-97.

4. Шабанова М.В., Удовенко Л.Н., Ястребов А.В. Компьютерные эксперименты в решении школьных геометрических задач // Математика в школе. 2024. № 8. С. 15-29.

5. Алексеева Е.Е. Задачи на построение как средство достижения результатов обучения геометрии, соответствующих ФГОС // Школьные технологии. 2021. № 5. С. 69-77.

6. Капкаева Л.С., Рыбаков В.В. Развитие пространственного мышления школьников в процессе решения стереометрических задач на построение с помощью системы GeoGebra // Учебный эксперимент в образовании. 2025. № 2 (114). С. 77-87.

7. Черных П.А. Прикладные аспекты методики обучения геометрии с использованием интерактивной геометрической среды // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». 2023. Т. 1. № 15. С. 236-240.

8. Муртазина Н.А., Кинчак А.Д. Применение информационно-коммуникационных технологий в обучении геометрии // Начальная школа. 2024. № 1. С. 44-46.

9. Слета Ю.О. Использование систем динамической геометрии (GeoGebra) в рамках традиционного обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87-3. С. 263-265.

10. Корчажкина О.М. Динамическая геометрия «1С» на уроках математики // Новые информационные технологии в образовании и науке. 2022. № 8. С. 34-41.

11. Темербекова А.А., Яндыкова П.А., Соловьева Л.А. Использование информационных технологий в учебном процессе при изучении геометрических объектов // Информация и образование: границы коммуникаций. 2023. № 15 (23). С. 422-425.

12. Байболотов Б.А., Кубатбекова А.К., Кубанычбекова Н.К. Сечение геометрических тел в интерактивной среде GeoGebra // Вестник Кыргызстана. 2023. № 2-1. С. 329-332.

13. Засов М.А., Якушенко Т.В., Мороз О.В. Использование компьютерных технологий при изучении наглядной геометрии // Школьные технологии. 2024. № 4. С. 30-35.

14. Шестакова М.Н. Использование интерактивных технологий на уроках математики в общеобразовательной школе // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. 2022. Т. 3. № 5. С. 303-311.

15. Борзова Д.С., Борзова М.В., Григоренко А.А. Реализация интерактивных методов при изучении некоторых тем школьного курса математики // Державинский форум. 2024. Т. 8. № 3 (31). С. 326-332.

Application of interactive mathematics environments in studying geometry at school

Sabantseva P.M., Kisarova M.Yu., Bys A.O., Kukhar M.S., Tulisova E.E.
Far Eastern Federal University

Studying school geometry presupposes the formation of spatial representations and the ability to justify constructions; however, the predominance of a static drawing limits the observation of the variability of a configuration on which the understanding of a figure's general property depends. Interactive mathematics environments that support the dynamic transformation of a drawing while preserving the imposed relations remove this constraint, yet their didactic status is interpreted inconsistently. The aim of the work is to systematize the didactic functions of such environments as applied to the study of geometry and to construct a structural-functional model of the methodology of their use, coordinated with the current federal standards. By means of systematization, comparative analysis, classification, conceptual-categorial analysis and modeling, five didactic functions of a dynamic environment are identified: visual-model, research-heuristic, operational-constructive, control-diagnostic and reflexive-communicative, distinguished by the character of the learner's geometric action and by the formed result. The functions are correlated with the levels of geometric thinking and with the types of educational tasks. The proposed model links the target, content, instrumental-environmental, procedural-activity and diagnostic-reflexive components into a directed sequence in which the environmental tool is subordinated to the educational result. Correlating the model with the standards' requirements for metasubject results and with the aim of overcoming formalism in teaching geometry confirms the priority of research work with a drawing over its demonstrative use. The decisive significance belongs to the observability of the geometric invariant produced by controlled variation: it turns a particular construction into a subject of verification and prepares the transition to its logical justification, separating the methodically grounded use of the environment from the electronic reproduction of a fixed drawing.

Keywords: interactive mathematics environment, dynamic geometry, teaching geometry, didactic functions, structural-functional model, metasubject results, developmental teaching, spatial thinking.

References

1. Kipyatkova O.S. Interactive mathematical environments in teaching primary school students // Nachalnaya Shkola. 2022. No. 12. Pp. 42-43.
2. Sgibnev A.I. Interactive models to assist the mathematics teacher (a collection of dynamic drawings for the 9th-grade geometry course) // Mathematics at School. 2022. No. 6. Pp. 38-45.
3. Mayer V.R., Yolgina M.V., Arzhannikova N.S., Vishtel P.O. Computer geometric construction of entertaining tasks as a means of developing spatial imagination of basic-school students in mathematics lessons // Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University. 2023. No. 6 (179). Pp. 92-97.
4. Shabanova M.V., Udovenko L.N., Yastrebov A.V. Computer experiments in solving school geometric problems // Mathematics at School. 2024. No. 8. Pp. 15-29.
5. Alekseeva E.E. Construction problems as a means of achieving geometry learning outcomes corresponding to the Federal State Educational Standard // School Technologies. 2021. No. 5. Pp. 69-77.
6. Kapkaeva L.S., Rybakov V.V. Development of spatial thinking of schoolchildren in solving stereometric construction problems with the GeoGebra system // Educational Experiment in Education. 2025. No. 2 (114). Pp. 77-87.
7. Chernykh P.A. Applied aspects of the methodology of teaching geometry using an interactive geometric environment // Bulletin of the Student Scientific Society of Donetsk National University. 2023. Vol. 1. No. 15. Pp. 236-240.
8. Murtazina N.A., Kinchak A.D. Application of information and communication technologies in teaching geometry // Nachalnaya Shkola. 2024. No. 1. Pp. 44-46.
9. Sleta Yu.O. The use of dynamic geometry systems (GeoGebra) within traditional teaching // Problems of Modern Pedagogical Education. 2025. No. 87-3. Pp. 263-265.
10. Korchazhkina O.M. Dynamic geometry "1C" in mathematics lessons // New Information Technologies in Education and Science. 2022. No. 8. Pp. 34-41.
11. Temerbekova A.A., Yandykova P.A., Solovieva L.A. The use of information technologies in the educational process when studying geometric objects // Information and Education: Boundaries of Communication. 2023. No. 15 (23). Pp. 422-425.
12. Baibolotov B.A., Kubatbekova A.K., Kubanychbekova N.K. Sectioning of geometric solids in the interactive GeoGebra environment // Vestnik Kyrgyzstana. 2023. No. 2-1. Pp. 329-332.
13. Zasov M.A., Yakushenko T.V., Moroz O.V. The use of computer technologies in studying visual geometry // School Technologies. 2024. No. 4. Pp. 30-35.
14. Shestakova M.N. The use of interactive technologies in mathematics lessons in secondary school // Science and Practice in Education: electronic scientific journal. 2022. Vol. 3. No. 5. Pp. 303-311.
15. Borzova D.S., Borzova M.V., Grigorenko A.A. Implementation of interactive methods in studying some topics of the school mathematics course // Derzhavinsky Forum. 2024. Vol. 8. No. 3 (31). Pp. 326-332.

Организация внеурочной работы по ботанике на базе кванториума как фактор развития познавательной активности обучающихся 7 класса

Трифонова Татьяна Михайловна
канд. биол. наук, старший преподаватель, Тихоокеанский государственный университет имени М.П. Даниловского, zam-obcsh@mail.ru,

Помазенко Анисия Александровна
студентка, Высшая школа естественных наук, математики и информационных технологий, Тихоокеанский государственный университет имени М.П. Даниловского, 2021102043@togudv.ru

Статья посвящена теме проблеме организации эффективной внеурочной деятельности обучающихся 7 класса на базе Кванториума по предмету ботаника. Цель данной статьи заключалась в следующем. На основе анализа выявленных проблем и теоретического осмысления возможностей Биоквантума Кванториума разработать и экспериментально проверить эффективность программы внеурочной работы по ботанике, направленной на развитие познавательной активности и исследовательских навыков обучающихся 7 класса. В ходе исследования установлен низкий уровень мотивации у большинства обучающихся 7 класса Гимназии №7 г. Хабаровска. Выявлены недостаточный интерес к ботанике, слабая вовлечённость в предметную деятельность, дефицит практических навыков работы с лабораторным оборудованием. Кроме того, авторами определены ключевые проблемы организации внеурочной работы по ботанике: низкий интерес значительной части обучающихся к предмету; недостаток практико-ориентированных занятий; отсутствие систематической исследовательской деятельности; слабое использование ресурсов дополнительного образования, в частности – оборудования Биоквантума, для развития предметной мотивации. Была разработана и внедрена программа внеурочной работы по ботанике на базе Кванториума, включающая лекции, семинары, лабораторный практикум с использованием цифровых датчиков и микроскопов, проектную деятельность, экологические акции, групповую работу. Программа имеет практико-ориентированную направленность и рассчитана на 144 часа.

Ключевые слова: обучающиеся, кванториум, ботаника, познавательная активность, биология, внеурочная работа.

Введение

Российская система общего образования в условиях реализации обновлённых федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) ориентирована на формирование у обучающихся функциональной грамотности, критического и исследовательского мышления. Особую значимость эта задача приобретает в области естественно-научного образования, которое призвано формировать готовность школьников к решению реальных жизненных и исследовательских задач [4, с. 12]. Одним из ключевых направлений достижения этой цели является внеурочная деятельность, которая, согласно требованиям ФГОС, становится обязательным компонентом основной образовательной программы. Как отмечают Д.В. Григорьев и П.В. Степанов, внеурочная работа предоставляет уникальные возможности для реализации личностных интересов учащихся, развития их познавательной активности и профессионального самоопределения [6, с. 22; 14, с. 8]. В последние годы в системе российского образования активно создаются технопарки «Кванториум», представляющие собой инновационную образовательную среду, интегрирующую высокотехнологичное оборудование, проектную методологию и наставничество [8, с. 43]. Особое место среди них занимает направление «Биоквантум», оснащённое цифровыми лабораториями, современными микроскопами, оборудованием для молекулярно-биологических исследований и гидропонными установками [9, с. 16]. Однако, как показывает практика и анализ литературы, потенциал Биоквантума далеко не всегда используется системно, особенно в рамках внеурочной работы по ботанике [10, с. 114; 15, с. 89]. Сложность организации эффективной внеурочной деятельности усугубляется возрастными особенностями обучающихся 7 класса. Данный возраст, характеризуемый подростковым кризисом, переориентацией с учебной деятельности на общение со сверстниками и общим снижением познавательной мотивации, создаёт серьёзные вызовы для педагога [12, с. 57]. Ботаника, традиционно воспринимаемая многими школьниками как описательная и требующая запоминания дисциплина, оказывается особенно уязвимой в этом контексте [7, с. 35]. Таким образом, проблема исследования формулируется как противоречие между наличием высокотехнологичных ресурсов Биоквантума и недостаточной разработанностью методических подходов к их системному использованию в целях развития познавательной активности и исследовательских навыков обучающихся 7 класса во внеурочной работе по ботанике.

Цель исследования: разработать и экспериментально проверить эффективность программы внеурочной работы по ботанике на базе Кванториума, направленной на развитие познавательной активности и исследовательских навыков обучающихся 7 класса.

Задачи исследования:

1. Провести диагностику исходного уровня мотивации, интереса к изучению биологии и вовлечённости в предметную деятельность у обучающихся 7 класса.
2. Выявить основные проблемы организации внеурочной работы по ботанике, характерные для современных условий.
3. Разработать программу внеурочной работы по ботанике с системным использованием ресурсов Биоквантума.
4. Апробировать разработанную программу и оценить её эффективность.

Объект исследования: внеурочная работа по ботанике на базе Кванториума.

Предмет исследования: влияние разработанной программы внеурочной работы на мотивацию, вовлечённость и познавательную активность обучающихся 7 класса.

Гипотеза исследования: внедрение разработанной программы внеурочной работы по ботанике, реализуемой в условиях Биоквантума и включающей практико-ориентированные, исследовательские и проектные формы деятельности, приведёт к статистически значимому по-

вышению уровня интереса к биологии, мотивации и коэффициента вовлечённости обучающихся 7 класса по сравнению с исходными показателями.

Анализ научно-методической литературы позволил выявить следующие позиции, определяющие новизну проведенного исследования. Во-первых, впервые разработана и экспериментально апробирована программа внеурочной работы по ботанике на базе Биоквантума, ориентированная на обучающихся 7 класса. В отличие от существующих работ предлагаемая программа представляет собой целостную систему (144 часа), включающую лекционные, лабораторные, проектные и конкурсные формы работы. Во-вторых, разработано и апробировано содержание лабораторного практикума по ботанике с использованием цифровых датчиков и микроскопов, адаптированное для возрастных особенностей семиклассников и временных рамок внеурочного занятия (1,5 часа). В-третьих, впервые на достаточной выборке получены количественные данные о динамике мотивации и вовлеченности обучающихся 7 класса при системном использовании ресурсов Биоквантума именно в рамках ботанического содержания. Доказана статистическая значимость выявленных изменений с применением t-критерия Стьюдента. В-четвертых, выявлены и эмпирически подтверждены основные проблемы организации внеурочной работы по ботанике в условиях Кванториума. Показано, что разработанная программа позволяет последовательно преодолеть каждую из выявленных проблем.

Практическая значимость. Разработанная программа может быть использована педагогами дополнительного образования, учителями биологии общеобразовательных школ, имеющих технопарки «Кванториум» или аналогичное оборудование.

Материал и методы исследования

Исследование опирается на системно-деятельностный подход (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский), концепцию развития учебной мотивации (Ч. Спилберг, модификация А.Д. Андреевой), принципы организации внеурочной деятельности в соответствии с ФГОС [14] и методологию педагогического эксперимента [2; 3]. Методы исследования: психолого-педагогическая диагностика (анкетирование на основе методики Ч. Спилберга); педагогическое наблюдение (оценка вовлечённости и активности); методы математической статистики (расчёт среднего арифметического, относительных показателей (%), коэффициента вовлечённости, t-критерий Стьюдента для зависимых выборок). Расчёты выполнялись в программе Microsoft Excel с использованием пакета анализа данных. Уровень значимости принимался $p = 0,05$ [1, с. 89; 3, с. 145].

Литературный обзор

Проблема учебной мотивации занимает центральное место в педагогической психологии. Как отмечает А.Д. Андреева, «мотивация учения представляет собой систему побудителей учебной деятельности, включающую познавательные потребности, интересы, цели, эмоциональное отношение к учению и социальные установки» [11, с. 23]. Высокий уровень учебной мотивации является условием успешного освоения предметного содержания и важнейшим ресурсом личностного развития обучающегося. Особую значимость диагностика и развитие мотивации приобретают в подростковом возрасте. Т.Д. Дубовицкая выделяет несколько ключевых характеристик мотивационной сферы подростков: переориентация с содержательной стороны обучения на формальные атрибуты (оценка, статус в классе); снижение общей познавательной активности, связанное с возрастным кризисом и сменой ведущей деятельности с учебной на интимно-личностное общение; повышенная критичность к содержанию и формам учебной работы [12, с. 58]. Именно в 7 классе педагоги часто фиксируют резкое падение интереса к учёбе, снижение успеваемости и рост пропусков занятий без уважительных причин. В контексте биологического образования проблема мотивации приобретает дополнительные оттенки. С.В. Фролова справедливо отмечает: «Биология, и особенно её раздел „Ботаника“, традиционно воспринимается школьниками как описательная, требующая механического запоминания наука, что существенно снижает познавательный интерес» [13, с. 29]. Действительно, многие обучающиеся воспринимают растения как пассивные объекты, не способные вызывать такого же интереса, как животные. Задача современного учителя биологии – преодолеть этот стереотип, показать динамичность, сложность и красоту растительного мира, связать ботанические знания с повседневной жизнью и современными научными открытиями. Необходимо помнить о том, что для обучающихся 7 класса наиболее значимыми индикаторами мотивации в биологии являются: интерес к содержанию конкретных разделов, уверенность в своих знаниях, субъективная оценка полезности изучаемого материала, а также отношение к практическим и лабораторным занятиям.

Детские технопарки «Кванториум» представляют собой инновационную образовательную среду, созданную в рамках федерального проекта «Успех каждого ребёнка» национального проекта «Образование». Основная цель деятельности Кванториумов – формирование у школьников изобретательского, критического и исследовательского мышления, подготовка кадрового резерва для наукоёмких отраслей экономики. В структуре большинства Кванториумов представлено направление «Биоквантум», ориентированное на формирование исследовательских и проектных компетенций в области биологии, экологии, агробиотехнологий и биомедицины. Д.А. Морозов и Е.С. Петрова, анализируя оснащение Биоквантума, выделяют следующие ключевые элементы оборудования [9, с. 17–19]: цифровые лаборатории с набором датчиков; цифровые микроскопы с возможностью видеосъёмки и передачи изображения на экран; оборудование для гидропоники; наборы для молекулярно-биологических исследований; ноутбуки с программным обеспечением для обработки экспериментальных данных.

Однако, как показывает анализ практики, наличие современного оборудования не гарантирует педагогической эффективности. А.В. Мишина, обобщая опыт работы Кванториумов в различных регионах, выявляет типичную проблему: «Оборудование используется фрагментарно, в рамках разовых мероприятий или демонстрационных опытов, а не как инструмент системной исследовательской деятельности» [10, с. 116]. В данном случае особую значимость приобретает разработка и внедрение специализированных программ внеурочной деятельности, которые позволяют системно использовать ресурсы Биоквантума. Такая программа должна удовлетворять следующим требованиям: учитывать возрастные и психологические особенности обучающихся; опираться на практико-ориентированные и проектные формы работы; содержать чёткую структуру, включающую теоретическую подготовку, лабораторный практикум, проектную деятельность и презентацию результатов [10, с. 120]; предусматривать внешнюю оценку достижений обучающихся (конкурсы, конференции).

М.В. Токарева, исследуя организацию проектной деятельности на уроках и во внеурочной работе по биологии, подчёркивает: «Исследовательский проект в области ботаники должен не просто отвечать на вопрос "что происходит", но и выявлять причинно-следственные связи, проверять гипотезы с помощью эксперимента. Именно такой подход формирует научное мышление и готовность к исследовательской деятельности» [5, с. 38]. Биоквантум предоставляет для реализации таких проектов все необходимые ресурсы – от измерительного оборудования до возможности культивирования растений в контролируемых условиях.

Таким образом, системная внеурочная работа по ботанике на базе Биоквантума обладает высоким потенциалом для решения проблемы снижения мотивации и развития исследовательских навыков у семиклассников.

Результаты

Исследование проводилось на базе Биоквантума МБОУ Гимназии №7 г. Хабаровска в период с сентября 2024 г. по май 2026 г. Участники – обучающиеся 7 класса (n = 28 человек). Исследование включало следующие этапы:

1) диагностический (сентябрь 2024 г., сентябрь 2025 г.) – первичная диагностика мотивации и вовлечённости;

2) аналитический – выявление проблем и обоснование необходимости разработки программы;

3) проектировочный – разработка содержания и форм внеурочной работы;

4) формирующий эксперимент (внедрение программы);

5) контрольный этап – повторная диагностика (май 2025 г., май 2026 г.);

6) этап статистической обработки и интерпретации данных.

Выбор 7 класса в качестве экспериментальной группы обусловлен возрастными особенностями (подростковый кризис, снижение учебной мотивации) и тем, что семиклассники уже начали изучение ботаники в 6 классе согласно рабочей программе по биологии.

На основе анализа выявленных проблем и теоретического осмысления ресурсов Биоквантума авторами была разработана программа внеурочной работы по ботанике для обучающихся 7 класса. Программа имеет практико-ориентированную направленность и рассчитана на 144 часа (4 часа в неделю) в течение одного учебного года.

Цель программы: формирование у обучающихся устойчивого познавательного интереса к ботанике посредством развивая исследовательских навыков и компетенций проектной деятельности через системное использование ресурсов Биоквантума.

Задачи программы:

углубить и расширить знания обучающихся по ботанике;

сформировать практические навыки работы с цифровым лабораторным оборудованием, микроскопической техникой;

развить умения планировать, проводить и анализировать результаты ботанического эксперимента;

вовлечь обучающихся в проектную и исследовательскую деятельность с последующей презентацией результатов на конкурсах и конференциях;

способствовать развитию экологического мышления и ответственного отношения к природе.

Формы реализации программы: лекционные и семинарские занятия; лабораторные занятия с использованием оборудования Биоквантума; учебные исследования и экспериментальные проекты; экологические акции и наблюдения в природе; групповая работа и коллективные проекты; подготовка и участие в конкурсах, олимпиадах, научно-практических конференциях.

Содержательные модули программы:

Модуль 1. «Знакомство с квантумом» (2 часа).

Знакомство с оборудованием Биоквантума, правила техники безопасности. Цифровой микроскоп: устройство, работа с микропрепаратами. Приготовление временных микропрепаратов.

Модуль 2. «Физиология растительной клетки» (32 часа).

Изучается строение и функции растительной клетки, включая клеточную стенку, вакуоли, пластиды. Рассматриваются процессы осмоса, тургора и мембранного транспорта. Особое внимание уделяется связи структуры клеточных компартментов с их физиологической ролью.

Модуль 3. «Вводный обмен растений. Минеральное питание» (14 часов).

Рассматриваются пути поступления воды и минеральных веществ в растение, передвижение по ксилеме и флоэме, а также роль корневого давления и транспирации. Изучаются макро- и микроэлементы, их физиологическое значение и симптомы недостатка. Практические работы включают анализ водного потенциала и постановку опытов с минеральными удобрениями.

Модуль 4. «Фотосинтез» (22 часа).

Изучаются световая и темновая фазы фотосинтеза, пигменты (хлорофиллы, каротиноиды) и факторы, влияющие на интенсивность процесса. Рассматриваются пути фотосинтеза (С3, С4, САМ-растения) и их эколого-физиологическое значение. Проводятся эксперименты по определению скорости фотосинтеза с помощью датчиков газообмена.

Модуль 5. «Дыхание растений» (28 часов).

Рассматриваются биохимические основы дыхания: гликолиз, цикл Кребса, окислительное фосфорилирование и дыхательный коэффициент. Изучается влияние температуры, кислорода и других факторов на интенсивность дыхания растительных тканей. Проводятся количественные опыты по поглощению кислорода и выделению углекислого газа проростками.

Модуль 6. «Рост и развитие растений. Вторичный метаболизм растений. Физиологические основы устойчивости растений» (16 часов).

Изучаются закономерности роста (клеточное деление, растяжение, дифференцировка) и развития (фенологические фазы, фотопериодизм, яровизация). Рассматриваются фитогормоны (ауксины, гиббереллины, цитокинины, абсцизовая кислота, этилен) и вторичные метаболиты (алкалоиды, флавоноиды, терпены). Анализируются механизмы устойчивости растений к абиотическим (засуха, засоление, холод, жара) и биотическим стрессам.

Модуль 7. «Занимательная биология» (28 часов).

Проводятся увлекательные опыты и наблюдения, демонстрирующие «парадоксы» жизни растений (например, движение цитоплазмы, прорастание семян в необычных условиях, цветные растворы по сосудам). Решаются биологические задачи-головоломки и проводятся интерактивные игры (квесты, викторины) по физиологии растений.

Ресурсное обеспечение программы: цифровые лаборатории Releon, цифровые микроскопы, наборы для гидропоники, гербарий, раздаточный материал, методические разработки лабораторных работ, доступ к электронным образовательным ресурсам.

Обсуждение

Первичная диагностика, проведённая в сентябре 2024 г. и сентябре 2025 г., выявила низкий уровень мотивации и интереса к изучению биологии у большинства обучающихся 7 класса. Результаты анкетирования распределились следующим образом: высокий уровень мотивации (познавательный интерес ярко выражен) выявлен у 3 обучающихся (10,7 %); средний уровень мотивации (интерес ситуативный, зависит от темы и формы занятия) – у 9 обучающихся (32,1 %); низкий уровень мотивации (интерес отсутствует, биология воспринимается как второстепенный предмет) – у 16 обучающихся (57,2 %).

Средний балл по шкале «интерес к биологии» составил 2,1 из 4,0 возможных. Особенно низкие значения были получены по утверждениям, связанным с ботаникой («мне интересно изучать растения» – 1,8 балла; «лабораторные работы по ботанике кажутся мне скучными» – 3,1 балла при обратном кодировании). Уверенность в своих знаниях по биологии также оценивалась невысоко (средний балл 2,0 из 4,0). Педагогическое наблюдение на начальном этапе показало, что активность обучающихся на занятиях по биологии и во внеурочных мероприятиях низкая: только 25 % семиклассников проявляли инициативу, задавали вопросы сверх программного материала, выполняли дополнительные задания. Коэффициент вовлечённости (К), рассчитанный по результатам диагностик в сентябре 2024 г. и сентябре 2025 г., составил 0,55 и 0,48 соответственно.

На основе анализа полученных данных были выделены следующие ключевые проблемы организации внеурочной работы по ботанике: низкий интерес у значительной части обучающихся к ботанике как разделу биологии, обусловленный восприятием предмета как описательного и требующего механического запоминания; недостаток практических навыков работы с лабораторным оборудованием, в том числе цифровым; слабая вовлечённость в предмет и отсутствие мотивации к изучению биологии за рамками обязательной программы; а также отсутствие систематической исследовательской деятельности: эпизодические лабораторные работы не формируют навыков постановки и проверки гипотез, планирования эксперимента. Эти данные подтвердили необходимость разработки и внедрения специальной программы внеурочной работы с опорой на ресурсы Биоквантума.

Внедрение разработанной программы осуществлялось в период с октября 2024 г. по май 2026 г. Занятия проводили 2 раза в неделю в помещении Биоквантума МБОУ Гимназии №7. Обучающиеся работали с цифровыми микроскопами, датчиками Releon, датчиками для экологического мониторинга.

В процессе работы фиксировались качественные изменения в поведении и деятельности обучающихся:

Рост инициативности. Если на начальном этапе вопросы «почему?» и «а что будет, если…?» задавали единицы, то к середине формирующего эксперимента количество инициативных высказываний увеличилось в 3 раза. Обучающиеся стали самостоятельно предлагать темы для мини-исследований.

Развитие коммуникации и сотрудничества. Групповые проекты потребовали распределения ролей, совместного обсуждения результатов, взаимопомощи. Обучающиеся научились аргументировать свою точку зрения и критически оценивать чужие идеи.

Повышение качества выполнения исследовательских работ. Если на начальном этапе лабораторные работы выполнялись формально, «по инструкции», то к концу программы большинство обучающихся

демонстрировали понимание цели эксперимента, умение самостоятельно интерпретировать полученные данные и делать выводы.

Участие во внешних мероприятиях. В 2024–2026 гг. участники программы приняли участие в конкурсах экологических проектов, во всероссийских конкурсах проектов по биологии, городских научно-исследовательских конференциях, в семинарах в рамках форумов для учителей. Эти достижения стали внешним подтверждением эффективности программы.

По окончании формирующего эксперимента (май 2026 г.) была проведена повторная диагностика с использованием тех же методик, что и на начальном этапе. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1
Сравнение показателей мотивации и вовлечённости до и после эксперимента (n=28)

Показатель	Начало эксперимента (сентябрь 2024)	Конец эксперимента (май 2025)	Начало эксперимента (сентябрь 2025)	Конец эксперимента (май 2026)	Динамика (среднее за 2 года)
Высокий уровень мотивации (% обучающихся)	10,7 %	64,3 %	5,6%	73,2%	+54,6%
Средний уровень мотивации (% обучающихся)	32,1 %	28,6 %	26,6%	22,8%	+3,7%
Низкий уровень мотивации (% обучающихся)	57,2 %	7,1 %	67,8%	4,0	+57,5%
Средний балл интереса к биологии (max 4)	2,1	3,4	1,9	3,0	+1,3 (+32%)
Коэффициент вовлечённости (K) (max 1)	0,55	0,91	0,48	0,89	+0,4 (+40%)

Для проверки статистической значимости различий между результатами начала и конца эксперимента был применён t-критерий Стьюдента для зависимых выборок. Расчёт проводился по показателю «средний балл интереса к биологии». Были получены следующие значения: средняя разность между парами ($\bar{d}$) = 1,3; стандартное отклонение разностей (Sd) = 0,52; расчётное значение t-критерия: t_расч = 1,3 / (0,52 /√28) = 1,3/0,098 ≈ 13,27; критическое значение t-критерия при уровне значимости α = 0,05 и числе степеней свободы df = 27 составляет t_крит = 2,05.

Полученные результаты согласуются с данными других исследователей, изучавших эффективность практико-ориентированного и проектного подходов в биологическом образовании. А.В. Мишина, анализируя опыт работы технопарков, подчёркивает, что системное использование оборудования Кванториума даёт больший эффект, чем эпизодические мероприятия [10, с. 119]. Особенно показательным, на наш взгляд, является рост коэффициента вовлечённости на 40%. Это означает, что обучающиеся из пассивных наблюдателей превратились в активных участников образовательного процесса. Факторами, способствовавшими этому, выступили: а) новизна и высокая технологичность оборудования (цифровые датчики, видеомикроскопы); б) возможность увидеть немедленный результат своих действий (график на экране ноутбука); в) проектный характер деятельности с реальным продуктом (исследовательская работа, представленная на конкурсе); г) соревновательный элемент и внешняя оценка (олимпиады, конкурсы).

Заключение

В результате проведённого теоретического и экспериментального исследования были получены следующие основные выводы.

1. По результатам первичной диагностики (сентябрь 2024 г. и сентябрь 2025 г.) установлен низкий уровень мотивации у большинства обучающихся 7 класса. Выявлены недостаточный интерес к ботанике, слабая вовлечённость в предметную деятельность, дефицит практических навыков работы с лабораторным оборудованием. Коэффициент вовлечённости на начальном этапе составил 0,55 и 0,48 соответственно.

2. Определены ключевые проблемы организации внеурочной работы по ботанике: низкий интерес значительной части обучающихся к предмету; недостаток практико-ориентированных занятий; отсутствие систематической исследовательской деятельности; слабое использование ресурсов дополнительного образования, в частности – оборудования Биоквантума, для развития предметной мотивации.

3. Создана и внедрена программа внеурочной работы по ботанике на базе Кванториума, включающая лекции, семинары, лабораторный практикум с использованием цифровых датчиков и микроскопов, проектную деятельность, экологические акции, групповую работу.

4. Эффективность программы подтверждена экспериментально: уровень интереса к биологии увеличился на 35 % (с 2,1 до 3,4 балла); доля обучающихся с высоким уровнем мотивации выросла с 10,7 % до 64,3 %; коэффициент вовлечённости повысился с 0,55 до 0,91 (рост на 65 %).

Таким образом, разработанная программа внеурочной работы по ботанике, реализуемая в условиях Биоквантума, доказала свою эффективность в повышении мотивации, познавательной активности и исследовательских навыков обучающихся 7 класса.

Литература

1. Афанасьев, В. В. Математическая статистика в педагогических исследованиях : учебное пособие для вузов / В. В. Афанасьев, М. А. Сидоров. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2024. – 245 с.
2. Ермолаев, С. И. Основы педагогического эксперимента : монография / С. И. Ермолаев. – Москва : МПГУ, 2022. – 188 с.
3. Новиков, А. М. Методология педагогического исследования : монография / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва : Либроком, 2021. – 292 с.
4. Пономарева, И. Н. Методика обучения биологии : учебник для студ. учреждений высш. образования / И. Н. Пономарева, О. А. Корнилова, В. П. Соломин. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2022. – 368 с.
5. Токарева, М. В. Проектная деятельность школьников на уроках биологии : учебно-методическое пособие / М. В. Токарева. – Санкт-Петербург : Лань, 2023. – 144 с.
6. Степанова, Н. А. Формирование познавательного интереса у обучающихся на уроках биологии / Н. А. Степанова // Биология в школе. – 2024. – № 2. – С. 21–25.
7. Васильева, Е. В. Практико-ориентированный подход в обучении биологии: проблемы и перспективы / Е. В. Васильева, А. С. Иванов // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 5. – С. 34–38.
8. Колесникова, О. В. Образовательный технопарк «Кванториум» как инновационная среда развития исследовательских навыков школьников / О. В. Колесникова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2024. – № 1. – С. 42–47.
9. Морозов, Д. А. Использование цифровых лабораторий по биологии в условиях «Биоквантума» / Д. А. Морозов, Е. С. Петрова // Педагогическая информатика. – 2025. – № 3. – С. 15–20.
10. Мишина, А. В. Формирование естественно-научной грамотности в детских технопарках «Кванториум» / А. В. Мишина // Образование и наука. – 2024. – Т. 26, № 7. – С. 112–138.
11. Андреева, А. Д. Психодиагностика учебной мотивации школьников : методическое пособие / А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова. – Москва : Институт психологии РАН, 2022. – 156 с.
12. Дубовицкая, Т. Д. Мотивация учения в подростковом возрасте: диагностика и развитие / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2023. – № 4. – С. 56–63.
13. Фролова, С. В. Диагностика и развитие познавательной активности обучающихся / С. В. Фролова // Педагогическая диагностика. – 2024. – № 2. – С. 28–32.
14. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Проектирование и организация : методический конструктор / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 2021. – 223 с.
15. Кулакова, М. Ю. Особенности организации внеурочной деятельности по биологии в условиях обновленного ФГОС ООО / М. Ю. Кулакова // Естественно-научное образование: векторы развития : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Хабаровск : ХК ИРО, 2023. – С. 89–93.

Organization of extracurricular activities in botany on the basis of the Quantorium as a factor in the development of cognitive activity of 7th grade students

Trifonova T.M., Pomazenko A.A.

Pacific National University named after M.P. Danilovskiy

The article is devoted to the problem of organizing effective extracurricular activities of 7th grade students on the basis of a Quantorium on the subject of botany. The purpose of this article was as follows. Based on the analysis of the identified problems and a theoretical understanding of the possibilities of the Bioquantum Quantorium, to develop and experimentally test the effectiveness of an extracurricular botany program aimed at developing cognitive activity and research skills of 7th grade students. The study revealed a low level of motivation among the majority of students in the 7th grade of Gymnasium No. 7. Khabarovsk. Insufficient interest in botany, weak involvement in subject activities, and a lack of practical skills in working with laboratory equipment were revealed. In addition, the authors identified the key problems of organizing extracurricular activities in botany: low interest of a significant part of students in the subject; lack of practice-oriented classes; lack of systematic research activities; poor use of additional education resources, in particular, Bioquantum equipment, for the development of subject motivation. A Quantorium-based extracurricular botany program was developed and implemented, including lectures, seminars, a laboratory workshop using digital sensors and microscopes, project activities, environmental actions, and group work. The program has a practice-oriented orientation and is designed for 144 hours.

Keywords: students, quantorium, botany, cognitive activity, biology, extracurricular activities.

References

1. Afanasyev, V. V. Mathematical statistics in pedagogical research : a textbook for universities / V. V. Afanasyev, M. A. Sidorov. – 2nd ed., ispr. and add. – Moscow : Yurayt, 2024. – 245 p.
2. Ermolaev, S. I. Fundamentals of pedagogical experiment : a monograph / S. I. Ermolaev. Moscow : Moscow State University of Economics, 2022. 188 p.
3. Novikov, A.M. Methodology of pedagogical research : a monograph / A.M. Novikov, D. A. Novikov. – 5th ed., revised and additional – Moscow : Librocom, 2021. – 292 p.
4. Ponomareva, I. N. Methods of teaching biology : a textbook for students. higher education institutions. education / I. N. Ponomareva, O. A. Kornilova, V. P. Solomin. – 3rd ed., ster. Moscow : Akademiya Publ., 2022. 368 p.
5. Tokareva, M. V. Project activity of schoolchildren in biology lessons : an educational and methodical manual / M. V. Tokareva. – St. Petersburg : Lan, 2023. – 144 p.
6. Stepanova, N. A. Formation of cognitive interest among students in biology lessons / N. A. Stepanova // Biology at school. - 2024. – No. 2. – pp. 21-25.
7. Vasilyeva, E. V. A practice-oriented approach in teaching biology: problems and prospects / E. V. Vasilyeva, A. S. Ivanov // Modern pedagogical education. - 2023. – No. 5. – pp. 34-38.
8. Kolesnikova, O. V. Educational technopark "Quantorium" as an innovative environment for the development of research skills of schoolchildren / O. V. Kolesnikova // Innovative projects and programs in education. – 2024. – No. 1. – pp. 42-47.
9. Morozov, D. A. The use of digital biology laboratories in a "Bioquantum" / D. A. Morozov, E. S. Petrova // Pedagogical informatics. – 2025. – No. 3. – pp. 15-20.
10. Mishina, A.V. Formation of natural science literacy in children's technoparks "Kvantorium" / A.V. Mishina // Education and Science. – 2024. – Vol. 26, No. 7. – pp. 112-138.
11. Andreeva, A.D. Psychodiagnostics of educational motivation of schoolchildren : a methodological guide / A.D. Andreeva, E. E. Danilova. Moscow : Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2022. 156 p.
12. Dubovitskaya, T. D. Motivation of learning in adolescence: diagnosis and development / T. D. Dubovitskaya // Psychological science and education. – 2023. – No. 4. – pp. 56-63.
13. Frolova, S. V. Diagnostics and development of cognitive activity of students / S. V. Frolova // Pedagogical diagnostics. – 2024. – No. 2. – pp. 28-32.
14. Grigoriev, D. V. Extracurricular activities of schoolchildren. Design and organization : a methodical constructor / D. V. Grigoriev, P. V. Stepanov. – 2nd ed. – Moscow : Prosveshchenie, 2021. – 223 p.
15. Kulakova, M. Y. Features of the organization of extracurricular activities in biology in the conditions of the updated FGOS LLC / M. Y. Kulakova // Natural science education: development vectors : collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference. Khabarovsk : HC IRO, 2023, pp. 89-93.

Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях совместной со сверстниками деятельности

Марченко Елена Сергеевна,
кандидат педагогических наук, доцент, Московский университет им. С.Ю. Витте, feska@mail.ru

Фролова Светлана Валериевна,
кандидат психологических наук, доцент, Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет), Московский университет им. С.Ю. Витте, frolova-s80@mail.ru

Безводнова Марина Сергеевна
Магистрант, Московский университет им. С.Ю. Витте, mvasileva@inbox.ru

Статья посвящена педагогическому аспекту развития социальных эмоций, таких как обида, благодарность, вина, стыд и сочувствие у дошкольников с задержкой психического развития и способности управления ими в условиях взаимодействия со сверстниками. Авторы статьи констатируют, что социальные эмоции выполняют функцию внутреннего регулятора поведения человека в обществе и позволяют ребенку вовремя остановиться перед запретным действием. Именно социальные эмоции определяют моральные ориентиры, опыт отношений с другими людьми, способность действовать в коллективе – все те качества, которые необходимы любому ребенку для успешной социальной жизни. В исследовании раскрываются педагогические направления работы с детьми с задержкой психического развития по становлению понимания и распознавания социальных эмоций, при этом данные эмоции становятся самостоятельным предметом педагогического воздействия, а не рассматриваются в общем контексте социально-эмоционального развития дошкольника. Приведенные результаты исследования состоят из трех взаимосвязанных этапов, каждый из которых обогащен педагогическими наработками по созданию коллективных сюжетно-ролевых ситуаций и игровых сценариев, внедрению технологий моделирования социальных ситуаций, доступных для осознания дошкольниками, введения рефлексивных методик и упражнений на развитие эмоционального словаря. В исследовании сделан вывод о совместной со сверстниками деятельности как основного условия реализации разработанных авторами направлений.

Ключевые слова: эмоции, социальные эмоции, совместная деятельность, сюжетно-ролевая игра, социализация, педагогическая работа, задержка психического развития, инклюзия.

Современная образовательная система уделяет особое внимание социально-эмоциональному развитию дошкольника в качестве основного условия успешной социализации и адаптации ребенка. Особенно это актуально в отношении детей с задержкой психического развития, для которых характерно специфическое развитие эмоциональной сферы, проявляющееся в её незрелости, трудностях в усвоении эмоционального опыта (нестойкое, нескоординированное, нестабильное проявление социальных эмоций), в интерпретации социальных эмоций и слабом самоконтроле [1]. Необходимо подчеркнуть, что данные особенности создают серьезные барьеры для построения полноценных взаимоотношений в инклюзивном пространстве образовательной организации, и в перспективе могут привести к социальной дезадаптации и школьной неуспешности.

Развитие понимания социальных эмоций, таких как сочувствие, благодарность, стыд, вина, умения распознавать обиду у детей с задержкой психического развития является важной педагогической задачей, так как именно социальные эмоции лежат в основе становления способности к сотрудничеству и адекватному взаимодействию, их незрелость затрудняет понимание норм поведения, препятствует построению устойчивых социальных связей. Следует отметить, что наиболее благоприятной средой для их становления является совместная деятельность со сверстниками, которая создает естественные ситуации для возникновения, проживания и осмысления социальных эмоций у дошкольников с задержкой психического развития в образовательном процессе [3].

Социальные эмоции выполняют функцию внутреннего регулятора поведения ребенка в условиях группы, позволяют ребенку вовремя остановиться перед запретным действием, своевременно распознавать обиду, корректно выразить благодарность, порадоваться успеху другого или выразить сочувствие и поддержать сверстника. Развитие социальных эмоций именно в дошкольном возрасте становится тем фундаментом, на котором строятся моральные ориентиры, опыт отношений с другими людьми, способность действовать в коллективе – все те качества, которые необходимы любому ребенку для успешной социальной жизни [10].

Теоретические разработки вопроса понятия сущности социальных эмоций отражены в трудах В.П. Зинченко, рассмотревшего основы данного процесса и исследовавшего эмоциональные аспекты в контексте познавательных психических процессов [4]. В.В. Лебединский отмечал, что социальные эмоции выступают высшим продуктом аффективного развития, возникающим на основе более простых базальных эмоций благодаря механизму символизации и речевого опосредования. Полноценное функционирование социальных эмоций невозможно без устойчивой привязанности к близкому взрослому, которые выступает для ребенка носителем нравственных значений и оценок [5]. Другой автор А.Б. Орлов изучил разрыв между эмоциональным и интеллектуальным развитием, характерным для детей дошкольного возраста, рассматривая при этом эмоциональную сферу как внутренний регулятор психики ребенка. Согласно его исследованиям социальные эмоции выступают сложным новообразованием и требуют целенаправленного, поэтапного руководства со стороны педагогического коллектива образовательной организации [9].

Следует отметить, что наиболее остро вопрос развития социальных эмоций стоит применительно к детям с задержкой психического развития, у которых эмоциональная сфера созревает с опозданием сроков и определенными искажениями [7]. Исследование закономерностей и условий развития социальных эмоций у этой категории детей в инклюзивном образовании становится не только теоретической, но и практической необходимостью, поскольку от его результатов зависит эффективность педагогической помощи таким дошкольникам и общее атмосфера в группе обучающихся [10].

Развитие социальных эмоций, по мнению В.Б. Никишкиной, у детей с задержкой психического развития предполагает не только

овладение определенным объемом знаний (нормами поведения, оценочными категориями, культурными символами), но и выработку отношений к этим знаниям [8]. По мнению ученых, наиболее благоприятной средой для развития социальных эмоций, таких как сочувствие, благодарность, стыд, вина, умение распознавать обиду у детей с задержкой психического развития является совместная деятельность со сверстниками, которая создает естественные ситуации для возникновения, проживания и осмысления социальных эмоций у дошкольников с задержкой психического развития Педагог становится организатором эмоционально насыщенных ситуаций, где каждое переживание получает словесное обозначение и поведенческую альтернативу, превращая социальные эмоции в осознаваемый ориентир для выбора действий [10].

Согласно исследованиям Л.Н. Блиновой [2], при отсутствии систематической педагогической работы по развитию социальных эмоций у детей с задержкой психического развития часто наблюдаются неадекватные эмоциональные реакции (вспышки агрессии, плач, избегание контакта), они не понимают причин обид и не умеют выражать благодарность. Все перечисленное приводит к трудностям в установлении дружеских отношений при социальном взаимодействии со сверстниками, а также повышает риск социальной изоляции и школьной дезадаптации ребенка, что указывает на актуальность изучения и исследования данной темы в современном педагогическом сообществе [6].

Экспериментальное исследование проводилось на базе дошкольного отделения Гимназии №1 г. Люберцы и включало 10 детей с задержкой психического развития в возрасте 6–7 лет. Работа состояла из трех взаимосвязанных этапов, каждый из которых направлен на изучение и совершенствование методов развития социальных эмоций у данных дошкольников. На первом, констатирующем этапе, была проведена диагностика текущего уровня сформированности социальных эмоций, таких как сочувствие, благодарность, обида, вина, стыд. В исследовании были использованы такие методики, как: Методика «Осознание детьми собственных эмоций» (авторы Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. М. Степина, И. О. Карелина); методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» (авторы Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина); методика «Изучение эмоционального поведения детей при восприятии литературных произведений» (авторы Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина).

Результаты по методике «Осознание детьми собственных эмоций», показали: способность определить эмоцию сочувствие - 10% высокий уровень, 60% средний уровень и 30% низкий уровень; эмоция благодарность - 30% детей с высоким уровнем, 50% со средним уровнем и 20% с низким уровнем; эмоция стыда - 30% детей с высоким уровнем, 40% со средним уровнем и 30% с низким уровнем; эмоция вины - 20% высокий уровень, 40% средний и 40% низкий уровень; эмоция обида - 20% высокий уровень, 40% 40% средний и 40% низкий.

По второй методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» были получены следующие данные: при исследовании уровня развития эмоции сочувствие 40% детей относятся к группе с высоким уровнем развития, 50% обследуемых детей со средним уровнем определения эмоций, и 10% с низким уровнем. При анализе уровня развития эмоции благодарность 30% детей можно отнести к высокому уровню развития эмоции, 40% обследуемых детей к среднему уровню определения эмоций, и 30% к низкому уровню. При анализе результатов исследования способности к распознаванию эмоции стыд, было установлено, что 20% детей показывают высокий уровень, 50% средний и 30% низкий уровни. Высокий уровень развития при исследовании понимания эмоции вины отмечен у 30% детей из группы, средний - 40% и низкий уровень у 30% детей. При анализе результатов исследования уровня развития такой эмоции, как обида установлено, что 40% детей относятся к группе с высоким уровнем развития, 40% обследуемых детей со средним уровнем определения эмоций, и 20% с низким уровнем.

По итогам проведения третьей методики «Изучение эмоционального поведения детей при восприятии литературных произведений» были получены следующие данные: высокий уровень развития эмоциональной отзывчивости на чтение художественных произведений был выявлен у 4 детей, что составило 40% от всей группы детей. На среднем и низком уровнях развития эмоциональной отзывчивости находилось по 30% участников соответственно.

Результаты проведенных методик показывают, что процесс изучения способности к пониманию социальных эмоций у детей с задержкой психического развития сопровождался опорой на наглядность и помощь педагога, которые помогали дошкольникам ориентироваться в предъявляемых заданиях. Обобщая данные, полученных в процессе диагностики, следует отметить слабую эмоциональную реакцию на предъявляемый стимульным материал, отвлекаемость, необходимость повторения инструкций, отсутствие интереса к сотрудничеству с педагогом. Все полученные данные стали материалом для анализа и проектирования формирующей работы, а также для выработки алгоритмов построения педагогически насыщенной образовательной среды.

Первое направление экспериментальной работы было направлено на развитие понимания у старших дошкольников с задержкой психического развития таких социальных эмоций, как обида, благодарность, вина, стыд, сочувствие как собственных, так и определение этих эмоций у других детей с помощью совместной деятельности. Для развития способности идентификации и вербализации социальных эмоций у детей с задержкой психического развития была использована такая игра, как «Какие эмоции мы знаем?» (с дидактическими карточками). Отметим, что у четырех дошкольников наблюдались трудности в соотнесении изображения картинки с определением и обозначением эмоции, изображенной на ней. Для помощи в данном вопросе нами были предприняты такие адаптивные меры как введение вербальных и жестовых подсказок, поэтапное усложнение стимульного материала, подбор индивидуального темпа работы.

Для развития символического и невербального выражения эмоций у детей с задержкой психического развития была использована игра «Раз, два, три — эмоцию покажи!», с помощью которой развивали телесное выражение чувств и эмоций через мимику и пантомимику. Пять детей с задержкой психического развития, испытывали трудности при выполнении данного упражнения, соответственно, задание было адаптировано следующим образом: использовались карточки-подсказки, сокращалось число заданных эмоций, давались физические и вербальные подсказки.

Для развития способности идентификации жизненных ситуаций, требующих понимания социальных эмоций, таких как обида, благодарность, вина, стыд и сочувствие, были использованы сюжетно-ролевые игры «Лесное бюро находок», «Театр вежливых гусей». Следует отметить, что динамичная игра с правилами и ролями позволила в естественном контексте смоделировать и проживать ситуации, связанные с обидой, виной, взаимопомощью. Применение метода творческого чтения заключалось в прочтении отрывка из произведения К. Чуковского «Федорино горе», а также последующий анализ данного произведения. С помощью игры «Паровозик с именем» были сформированы навыки произвольной регуляции, умение управлять импульсами и действовать по правилам в группе -ключевые компетенции для успешной совместной деятельности.

Вторым направлением формирующего эксперимента выступило развитие дифференциации социальных эмоций (по картинкам и в реальных ситуациях). Обучение детей с задержкой психического развития пониманию и различению социальных эмоций, а также соответствующим эмоциональным реакциям на возникающие в процессе взаимодействия с другими детьми различные социальные ситуации осуществлялось через такие взаимодополняющие игры как «Театр масок» и «Раз, два, три, нужное место займи», что позволило детям с задержкой психического развития в безопасной, условной форме «примерить» на себя разные эмоциональные состояния и продемонстрировать их. Можно отметить, что у троих детей были отмечены трудности, что потребовало введение следующих адаптивных мер: упрощения заданий, усиления визуальной опоры (пиктограммы), использование перчаточных кукол для наглядной драматизации сюжета.

Значительную роль при развитии способности дифференциации социальных эмоций у дошкольников с задержкой психического развития играет работа с художественными текстами и их последующее обсуждение. В процессе прочтения русской народной сказки «Репка» была затронута тема понимания как собственных эмоций, так и эмоций, испытываемых другими людьми, что способствовало развитию понимания и дифференциации социальных эмоций у детей с задержкой психического развития. Важной частью работы по обучению дифференциации эмоций стала драматизация сказки «Три медведя». Ее

ценность заключалась в необходимости четкого различения эмоций разных героев (гнев, обида, страх) и понимании их прямой обусловленности поступками.

С помощью рефлексивных методик решались проблемы развития умения дифференциации схожих социальных эмоций, способности определять причины их возникновения, а также умения выражать социальные эмоции соответственно ситуации. Необходимо отметить, что при использовании игры «Эмоциональный круг» можно было наблюдать трудности у дошкольников с задержкой психического развития в определении и вербализации чувств, наличии стереотипных ответов 40% детей, непониманием абстрактной метафоры круга 30%. Соответственно, для решения указанных проблем, был использован дифференцированный подход –замена открытого вопроса на выбор из вариантов с картинками для первой группы детей и замена круга на линейную «дорожку чувств» с подвижной фишкой для второй, что сделало внутренние состояния предметными и доступными для обсуждения.

Третьим направлением формирующего эксперимента выступило развитие способности к управлению такими социальными эмоциями, как обида, благодарность, вина, стыд и сочувствие у дошкольников с задержкой психического развития. Для развития способности саморегуляции данных эмоций у дошкольников с задержкой психического развития при совместной деятельности с другими детьми были использованы такие упражнения как «Морская раковина» и «Эстафета добрых дел», направленные на формирование социально приемлемого поведения в момент проживания таких эмоций, как гнев, обида, вина. Для развития у дошкольников с задержкой психического развития способности контролировать поведенческие реакции, вызванные восприятием эмоциональных проявлений других людей и способность к вербализации эмоций, были использованы такие игры, как «Фантазии» и «Чиним игрушку».

С помощью прочтения и обсуждения стихотворения «Медвежонок-невежа» было сформированы социально приемлемые нормы поведения в обществе через осуждение негативных примеров. Данное упражнение вызвало затруднение у 30% детей, которые не могли придумать или вспомнить проявления недопустимого поведения в группе детского сада. Для решения данной проблемы нами было введено графические сюжетные картинки, на которых в простой форме было представлено эгоистическое поведение персонажа и последствия такого поведения.

По окончании экспериментальной работы было проведено контрольное исследование уровня развития социальных эмоций у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Следует отметить, что высокий уровень развития социальных эмоций в результате нашего исследования было отмечено у 5 детей, что составило 40% от всей группы детей. Дошкольники на данном уровне активно проявляли себя во время занятий, вступали в диалог не только с педагогом, но с другими детьми, ответы на вопросы, заданные в рамках социальных ситуаций, стали более развернутые. Средний уровень развития социальных эмоций наблюдался у 4-х дошкольников с задержкой психического развития, что составило 30%. Низкий уровень социальных эмоций был выявлен у одного дошкольника с задержкой психического развития 10%. Качественный анализ данных по итогам проведения контрольных срезов также показал динамику у данного ребенка, которая заключалась в меньшей степени опоры на подсказки педагога, повышении самостоятельности в выполнении заданий в рамках диагностической методики.

Таким образом, в начале проведения данного исследования в эмоциональной сфере дошкольников с задержкой психического развития наблюдалась недифференцированность социальных реакций, участники затруднялись в распознавании и вербализации как собственных эмоций, так и переживаний сверстников, допускали множественные ошибки в интерпретации социальных ситуаций, а также испытывали значительные трудности при взаимодействии с другими детьми. В результате проведенной педагогической работы были зафиксированы значимые показатели повышения уровней развития социальных эмоций. Полученные в ходе исследования результаты подтверждают высокую эффективность целенаправленного использования совместной деятельности со сверстниками для развития социальных эмоций (обиды, благодарности, вины, стыда, сочувствия) у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Литература

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства. М.: Инфра-М, 2023. 511 с.
2. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учебное пособие для вузов // Управление специального образования / под.ред. Л. Н. Блинова. М.: НЦ ЭНАС, 2017. 136 с.
3. Борякова Н.Ю., Коровкина Е.А. К проблеме изучения совместной игровой деятельности дошкольников с задержкой психического развития // Научное наследие В.И. Лубовского и современная специальная психология. Сборник материалов научно-практической конференции с международным участием. Москва, 2025. С. 12-14.
4. Зинченко, В. П. Память воспоминания : монография / В. П. Зинченко. – Москва : Смысл, 2021. – 216 с.
5. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учебное пособие для студ. психол. фак. вузов / под. ред. В. В. Лебединский. Москва: Академия, 2013. 144 с.
6. Лубовский В.И., Кузнецова Л.В. Дети с задержкой психического развития/В.И. Лубовский, Л.В. Кузнецова. М.: Педагогика, 2015. 256 с.
7. Мамайчук И.И. Психолого-коррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Электронный ресурс]. - URL: http://te.zavantag.com/docs/422/index-8447-1.html
8. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов./ В.Б. Никишкина. М.: Владос, 2022. 128 с.
9. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: учебное пособие/А.Б. Орлов. М.: Академия, 2023. 272 с.
10. Фролова С.В. Социально-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие / С.В. Фролова, Е.С. Федосеева; Моск. ун-т им. С.Ю. Витте; каф. Психологии и педагогики [Электронное издание]. – Москва: изд. ЧОУВО «МУим. С.Ю. Витте», 2022.

Development of social emotions in preschool-aged children with mental retardation in the context of joint activities with peers

Marchenko E.S., Frolova S.V., Bezvodnova M.S.

Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow Witte University

The article is devoted to the pedagogical aspect of the development of social emotions such as resentment, gratitude, guilt, shame and empathy in preschoolers with mental retardation and the ability to manage them in terms of interaction with peers. The authors of the article state that social emotions perform the function of an internal regulator of human behavior in society and allow the child to stop in time before a forbidden action. It is social emotions that determine moral guidelines, the experience of relationships with other people, the ability to act in a team – all those qualities that any child needs for a successful social life. The study reveals the pedagogical directions of working with children with mental retardation to develop understanding and recognition of social emotions, while these emotions become an independent subject of pedagogical influence, rather than being considered in the general context of the social and emotional development of a preschooler. The presented research results consist of three interrelated stages, each of which is enriched with pedagogical developments in the creation of collective story-role situations and game scenarios, the introduction of technologies for modeling social situations accessible to preschoolers, the introduction of reflective techniques and exercises for the development of emotional vocabulary. The study concludes that joint activities with peers are the main condition for the implementation of the directions developed by the authors.

Keywords: emotions, social emotions, joint activity, story-role play, socialization, pedagogical work, mental retardation, inclusion

References

1. Abramenkova V.V. Social Psychology of Childhood. Moscow: Infra-M, 2023. 511 p.
2. Blinova L.N. Diagnostics and Correction in Education of Children with Mental Retardation: A Textbook for Universities // Department of Special Education / ed. L.N. Blinov. Moscow: NC ENAS, 2017. 136 p.
3. Boryakova N.Yu., Korovkina E.A. On the Problem of Studying Joint Play Activities of Preschoolers with Mental Retardation // The Scientific Heritage of V.I. Lubovsky and Modern Special Psychology. Collection of Materials of a Scientific and Practical Conference with International Participation. Moscow, 2025. pp. 12-14.
4. Zinchenko, V.P. Memory of Recollections: A Monograph / V.P. Zinchenko. – Moscow: Smysl, 2021. – 216 p.
5. Lebedinsky V.V. Mental Development Disorders in Childhood: A Textbook for Students of the Psychology Department of Universities / ed. V. V. Lebedinsky. Moscow: Academy, 2013. 144 p.
6. Lubovsky V.I., Kuznetsova L.V. Children with Mental Retardation / V.I. Lubovsky, L.V. Kuznetsova. Moscow: Pedagogy, 2015. 256 p.
7. Mamaychuk I.I. Psychological and Correctional Technologies for Children with Developmental Problems [Electronic resource]. - URL: http://te.zavantag.com/docs/422/index-8447-1.html (accessed: 04.06.2027).
8. Nikishina VB Practical Psychology in Working with Children with Mental Retardation: A Handbook for Psychologists and Teachers / VB Nikishkina. Moscow: Vlados, 2022. 128 p.
9. Orlov AB Psychology of Personality and Human Essence: Paradigms, Projections, Practices: A Textbook / A.B. Orlov. Moscow: Academy, 2023. 272 p.

Эффективность логопедических технологий в коррекции дыхательных нарушений у дошкольников с дизартрией

Реутова Анна Витальевна
ассистент, Высшая школа теории и методики педагогического и дефектологического образования, Тихоокеанский государственный университет, 013457@togudv.ru

В статье представлена оценка результативности логопедической работы, направленной на коррекцию дыхательного компонента речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Рассматривается связь между несформированностью речевого выдоха, слабой направленностью воздушной струи, нарушением фонационного дыхания и трудностями произносительной стороны речи. Цель исследования состояла в определении эффективности комплекса приемов, объединяющего дыхательную гимнастику А. Н. Стрельниковой, игровые упражнения с предметной опорой и задания на перенос сформированного выдоха в звуковой, слоговой и фразовый материал. В исследовании участвовали 20 детей 6 лет с ОНР III уровня, стертой формой дизартрии и фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Диагностика проводилась по четырем параметрам: сила и направленность воздушной струи, длительность внеречевого выдоха, состояние фонационного дыхания и показатели внешнего дыхания. Математическая обработка данных выявила выраженную положительную динамику в экспериментальной группе и отсутствие статистически значимых изменений в контрольной группе. Полученные результаты позволяют рассматривать дыхательные технологии как содержательно значимый компонент логопедической коррекции дизартрии у дошкольников.

Ключевые слова: дизартрия, речевое дыхание, фонационное дыхание, дошкольники, логопедическая коррекция, дыхательная гимнастика, воздушная струя.

Дизартрия у дошкольников затрагивает не только артикуляционное оформление звуков. Ее проявления связаны с нарушением согласованной работы речедвигательных звеньев: артикуляционной моторики, голосообразования, просодической организации высказывания и дыхательной поддержки речи. Поэтому в логопедической коррекции дизартрии постановка и автоматизация звуков не могут рассматриваться изолированно от формирования физиологически и функционально достаточного речевого выдоха. В работах, посвященных детской дизартрии, подчеркивается системный характер данного нарушения, что требует комплексного анализа всех компонентов произносительной стороны речи [1; 2].

В старшем дошкольном возрасте значение дыхательной организации речи возрастает. Ребенок начинает чаще пользоваться развернутыми фразами, отвечает на вопросы взрослого, пересказывает, участвует в диалоге, выполняет речевые инструкции и готовится к школьному обучению. При слабом речевом выдохе фраза дробится, голос теряет устойчивость, ребенок чаще делает непроизвольный добор воздуха, а интонация становится менее выразительной. В таких условиях даже правильно поставленный звук может оставаться нестабильным, поскольку его произнесение не получает достаточной дыхательной и голосовой опоры.

В логопедической практике при дизартрии часто выявляются однотипные дыхательные затруднения: поверхностный вдох, преобладание верхнереберного или ключичного дыхания, слабая воздушная струя, короткий и неэкономный выдох, а также трудности соединения выдоха с фонацией. Эти признаки рассматриваются исследователями как существенная часть дизартрической симптоматики, а не как случайные сопутствующие проявления [3; 4; 5]. Следовательно, работа над дыханием должна включаться в систему коррекции не только на подготовительном этапе, но и при переходе к речевым упражнениям.

Проблемность темы определяется тем, что необходимость дыхательных упражнений в логопедической работе признается достаточно широко, однако результативность конкретных технологий у дошкольников с дизартрией требует более детального эмпирического подтверждения. Особенно значимым является сопоставление специализированной программы, где дыхательные упражнения выступают целевым компонентом, со стандартным коррекционно-развивающим сопровождением. Такой подход позволяет оценивать не только факт положительной динамики, но и ее выраженность по нескольким диагностическим параметрам.

Цель исследования - определить эффективность комплекса логопедических технологий в коррекции дыхательных нарушений у детей 6 лет с дизартрией. Объектом исследования выступает речевое дыхание дошкольников с дизартрией. Предметом является динамика силы и направленности воздушной струи, длительности внеречевого выдоха, фонационного дыхания и показателей внешнего дыхания в условиях специально организованной коррекционной программы. Научная новизна состоит в сопоставлении изменений по четырем взаимосвязанным параметрам дыхательной функции у детей экспериментальной и контрольной групп.

Для дошкольника с дизартрией дыхательный навык приобретает коррекционное значение только тогда, когда он перестает оставаться отдельным моторным действием. Если ребенок выполняет упражнение на выдох в игровой ситуации, но не способен использовать этот выдох при произнесении слога или фразы, логопедический результат остается ограниченным. Поэтому в исследовании принципиальным стало соединение дыхательной гимнастики с речевым материалом: от неречевого выдоха к фонации, далее к звуко-слоговым упражнениям и короткому высказыванию. Такая логика снижает риск формального освоения упражнений и позволяет оценить, насколько дыхательная коррекция влияет на реальную речевую продукцию.

Методологическая логика исследования опиралась на представление о речевом дыхании как функциональном компоненте произносительной стороны речи. При дизартрии нарушение иннервации и регуляции речевой моторики отражается не только на артикуляции, но и на

согласовании вдоха, выдоха и голосоподачи. Поэтому диагностическая и коррекционная работа была построена таким образом, чтобы оценивать не отдельный дыхательный навык, а его включенность в более широкий механизм речевого действия [1; 2; 10].

Для описания коррекционного процесса использовался поэтапный подход. Сначала ребенок осваивал более осознанное выполнение вдоха и выдоха в неречевых заданиях; затем формировалась направленная воздушная струя; после этого выдох переносился в фонационные, слоговые и фразовые упражнения. Подобная последовательность соответствует логопедическим представлениям о развитии речевого дыхания у детей с нарушениями речи, поскольку позволяет избежать формального выполнения дыхательной гимнастики без дальнейшего использования результата в речи [3; 6].

Исследование было организовано как сравнительное контролируемое наблюдение с диагностикой до и после коррекционного периода. В нем участвовали 20 детей 6 лет с ОНР III уровня, стертой формой дизартрии и фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Экспериментальная и контрольная группы включали по 10 детей. Продолжительность программы составила 12 недель; занятия проводились два раза в неделю по 25-30 минут. Дети экспериментальной группы выполняли комплекс, в котором особое место занимали дыхательная гимнастика А. Н. Стрельниковой, игровые задания на плавный выдох и упражнения на управление воздушной струей. Дети контрольной группы занимались по стандартной коррекционно-развивающей программе без выделения дыхательной гимнастики в ведущий компонент.

Диагностика включала четыре блока. Первый блок был направлен на оценку силы и направленности воздушной струи: учитывалось, способен ли ребенок удерживать выдох в заданном направлении и сохранять его интенсивность. Второй блок фиксировал длительность внеречевого выдоха, что важно для определения исходной возможности экономного расходования воздуха. Третий блок характеризовал фонационное дыхание: устойчивость звучания, согласование начала выдоха с началом голоса, отсутствие преждевременного добора воздуха. Четвертый блок включал показатели внешнего дыхания в миллилитрах, что позволяло дополнить логопедическое наблюдение количественным физиологическим параметром.

При выборе диагностических ориентиров учитывались методические положения Е. Ф. Архиповой, а также подходы к формированию речевого дыхания, представленные в работах Л. И. Беляковой, Н. Н. Гончаровой, Т. Г. Шишковой и других авторов [2; 3]. Коррекционная часть строилась с использованием элементов гимнастики А. Н. Стрельниковой. Ее специфика заключается в активном коротком вдохе через нос при движении и относительно свободном пассивном выдохе. В условиях логопедического занятия данная техника применялась дозированно и сочеталась с игровыми приемами, чтобы не перегружать ребенка и обеспечить перенос дыхательного навыка в речь [7].

При организации занятий учитывались возрастные особенности участников. Дыхательные задания предъявлялись в игровой форме, сопровождались наглядной опорой и чередовались с артикуляционными и голосовыми упражнениями. Это позволяло удерживать мотивацию ребенка и одновременно предупреждать утомление. Важным условием являлась краткость серий: педагог не добивался механического многократного повторения одного приема, а отслеживал качество вдоха, плавность выдоха, отсутствие напряжения плечевого пояса и возможность сразу использовать полученный выдох в речевом действии.

Математическая обработка включала расчет средних значений, стандартных отклонений, абсолютного прироста и размера эффекта. Для проверки выраженности изменений был использован d Коэна, рассчитанный через объединенное стандартное отклонение пре- и посттестовых результатов. Интерпретация осуществлялась с учетом принятых ориентиров: около 0,2 - малый эффект, около 0,5 - умеренный, 0,8 и выше - большой. Поскольку выборка была небольшой, p-значения рассматривались совместно с величиной эффекта и содержательной интерпретацией изменений.

До начала коррекционного периода дети обеих групп демонстрировали сходные нарушения дыхательной организации речи. Наиболее типичными были недостаточная сила воздушной струи, трудности ее удержания в заданном направлении, сокращенная длительность выдоха и нестабильность фонации. В речевых пробах отмечались добор воздуха до завершения фразы, произнесение слов на ослабленном выдохе, снижение плавности и интонационной завершенности. Эти проявления соответствуют описанию дыхательных трудностей у дошкольников с дизартрией, представленному в отечественных исследованиях [4; 5; 6].

После завершения 12-недельной программы в экспериментальной группе были получены более выраженные изменения, чем в контрольной. Существенная динамика зафиксирована по всем четырем показателям, однако особенно заметными оказались прирост длительности внеречевого выдоха и увеличение объема внешнего дыхания. Это свидетельствует о том, что коррекционное воздействие влияло не только на изолированное умение выполнять дыхательное упражнение, но и на общий способ дыхательной организации речевого действия.

Проверка математического блока подтвердила направленность полученных результатов. В экспериментальной группе значения d Коэна по всем показателям относятся к очень большим эффектам, тогда как в контрольной группе изменения соответствуют умеренной или слабовыраженной естественной динамике и не достигают статистической значимости. Содержание результатов представлено в таблице 1.

Таблица 1

Динамика показателей дыхательной функции у дошкольников с дизартрией

Показатель	Группа	Претест M±SD	Посттест M±SD	Прирост	p	d Коэна
Сила и направленность воздушной струи, баллы	ЭГ	3,2±0,8	5,1±0,6	+1,9	<0,001	2,69
Сила и направленность воздушной струи, баллы	КГ	3,1±0,7	3,5±0,9	+0,4	>0,05	0,50
Длительность внеречевого выдоха, сек.	ЭГ	4,5±1,2	8,3±1,5	+3,8	<0,001	2,80
Длительность внеречевого выдоха, сек.	КГ	4,6±1,1	5,2±1,3	+0,6	>0,05	0,50
Фонационное дыхание, баллы	ЭГ	2,8±0,9	4,7±0,7	+1,9	<0,001	2,36
Фонационное дыхание, баллы	КГ	2,7±0,8	3,1±0,9	+0,4	>0,05	0,47
Показатели внешнего дыхания, мл	ЭГ	1200±250	1800±300	+600	<0,001	2,17
Показатели внешнего дыхания, мл	КГ	1180±230	1300±260	+120	>0,05	0,49

По показателю силы и направленности воздушной струи прирост в экспериментальной группе составил 1,9 балла, тогда как в контрольной группе - 0,4 балла. Такой результат указывает на то, что после специализированных занятий дети точнее направляли выдох, дольше удерживали его интенсивность и увереннее переносили сформированное действие из игровых проб в речевой материал. Размер эффекта d=2,69 позволяет оценивать полученное изменение как педагогически выраженное.

Наиболее значимый прирост получен по длительности внеречевого выдоха: средний показатель в экспериментальной группе увеличился с 4,5 до 8,3 секунды. Для логопедической практики это особенно важно, поскольку длительный и управляемый выдох создает основу для фразовой речи, устойчивой фонации, работы над ритмом и интонационной завершенностью высказывания. В контрольной группе прирост составил 0,6 секунды, что отражает ограниченную положительную динамику в условиях стандартной коррекционной работы.

Показатель фонационного дыхания также изменился преимущественно в экспериментальной группе: среднее значение выросло с 2,8 до 4,7 балла. На уровне речевого поведения это проявлялось в более ровной голосоподаче, уменьшении произнесения на остаточном воздухе, лучшем согласовании начала выдоха и начала звучания. Такой результат имеет принципиальное значение, поскольку при дизартрии нарушение дыхания становится заметным именно в момент речевого высказывания, а не только при выполнении неречевых дыхательных проб.

Показатели внешнего дыхания увеличились в экспериментальной группе на 600 мл, в контрольной - на 120 мл. Сам по себе объем внешнего дыхания не исчерпывает оценку успешности логопедической коррекции, однако в сочетании с улучшением фонации и длительности выдоха он подтверждает функциональный характер изменений. Важным является и то, что положительная динамика в экспериментальной группе проявилась синхронно по всем параметрам, что позволяет говорить о системном эффекте программы.

Анализ содержания занятий показывает, что результат был связан не с механическим выполнением дыхательной гимнастики, а с объединением нескольких линий работы. Первая линия включала активизацию дыхательной мускулатуры через элементы гимнастики А. Н. Стрельниковой. Вторая была направлена на игровое закрепление силы и направления воздушной струи. Третья обеспечивала перенос дыхательного навыка в произнесение звуков, слогов, слов и фраз. Именно соединение этих линий позволило сделать дыхание функционально значимым для речи.

Сопоставление результатов экспериментальной и контрольной групп позволяет уточнить педагогический смысл полученной динамики. Стандартная коррекционная работа обеспечивает определенное продвижение за счет общего речевого и моторного развития, однако без специально организованного дыхательного блока изменения остаются фрагментарными. В экспериментальной группе дыхательная работа была включена в каждое занятие как повторяющийся, но содержательно варьируемый компонент, поэтому ребенок постепенно усваивал не только сам прием выдоха, но и условия его применения в речи.

Полученные данные подтверждают устойчивый и многоуровневый характер дыхательных нарушений у дошкольников с дизартрией. Они выражаются не только в сокращенной длительности выдоха, но и в недостаточной направленности воздушной струи, нарушении фонационной поддержки речи и снижении функциональных дыхательных показателей. Эти особенности осложняют звукопроизношение, уменьшают плавность речи, ограничивают выразительность и затрудняют завершение фразы.

Специализированная логопедическая программа показала более высокую результативность по сравнению со стандартным сопровождением. В экспериментальной группе зафиксированы статистически значимые изменения по всем диагностическим параметрам, а пересчитанные размеры эффекта относятся к большим и очень большим. В контрольной группе наблюдались отдельные положительные сдвиги, однако они не были достаточными для вывода о выраженном коррекционном результате.

Научная значимость исследования заключается в уточнении места дыхательных технологий в системе коррекции дизартрии. Результаты позволяют рассматривать работу над дыханием не как дополнительное упражнение перед основным занятием, а как механизм формирования произносительной стороны речи. Коррекция оказывается продуктивной тогда, когда дыхательные упражнения последовательно связываются с фонацией, артикуляционным действием и фразовым произнесением.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования представленного комплекса в деятельности учителя-логопеда дошкольной образовательной организации. Программа может применяться в индивидуальной и подгрупповой работе с детьми старшего дошкольного возраста при обязательном учете неврологического статуса, утомляемости, уровня речевого развития и готовности ребенка к дыхательной нагрузке. Дозировка упражнений должна быть постепенной, поскольку чрезмерное количество дыхательных заданий способно снижать качество речевого выполнения.

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением выборки, проведением отсроченной диагностики, сравнением разных дыхательных методик и изучением влияния сформированного речевого дыхания на звукопроизношение, просодику и связную речь. Отдельного внимания заслуживает разработка критериев индивидуального подбора дыхательных упражнений для детей с различными формами дизартрии и разной выраженностью моторных нарушений.

Литература

1. Скорик-Сет Н. О. Механизмы и симптоматика детской дизартрии // Аллея науки. 2018. № 11. С. 480-485.
2. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М.: АСТ: Астрель, 2008. 254 с.
3. Белякова Л. И., Гончарова Н. Н., Шишкова Т. Г. Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи. М.: Книголюб, 2004. 56 с.
4. Мурашова И. Ю., Черных В. Я. Развитие речевого дыхания в коррекции дефектов звукопроизношения у старших дошкольников с дизартрией // Педагогический имидж. 2023. № 1. С. 58-73.
5. Сухова Т. С. Речевое дыхание как ключевой аспект в развитии речи у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования. 2024. С. 415-420.
6. Султангараева Е. Р. Развитие речевого дыхания у дошкольников с дизартрией в условиях логопедического пункта // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза. 2018. С. 526-528.
7. Ипатова С. О., Журавлев А. В. Дыхательная гимнастика А. Стрельниковой // Международный студенческий научный вестник. 2023. № 2. С. 24.
8. Бережных О. О. Особенности речевого дыхания у детей с дизартрией // Научно-методические материалы. 2018.
9. Буслаева Е. Н. Основные направления развития речевого дыхания у детей дошкольного возраста с нарушениями речи. 2020.
10. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. М.: АСТ: Астрель, 2007. 319 с.
11. Pennington L., Miller N., Robson S., Steen N. Intensive dysarthria therapy for younger children with cerebral palsy // Developmental Medicine & Child Neurology. 2013.
12. Pennington L., Parker N. K., Kelly H., Miller N. Speech therapy for children with dysarthria acquired before three years of age // Cochrane Database of Systematic Reviews. 2016.
13. Kovacs S., Patel R., Hustad K. C. A descriptive study of speech breathing in children with cerebral palsy during connected speech tasks. 2022.
14. Desjardins M., Halstead L., Cooke M. The impact of respiratory exercises on voice outcomes: A systematic review // Journal of Voice. 2020.

Effectiveness of speech therapy technologies in correction of respiratory disorders in preschool children with dysarthria

Reutova A.V.

Pacific National University

The article analyzes speech therapy support for respiratory disorders in six-year-old preschool children with dysarthria. The study focuses on those parameters of breathing that directly affect speech production: air-stream strength and direction, duration of non-speech exhalation, phonation breathing, and external breathing volume. The purpose was to evaluate a correctional program combining A. N. Strelnikova breathing exercises, play-based tasks, and exercises that transfer controlled exhalation to syllables, words, and phrases. The sample included twenty children with level III general speech underdevelopment, mild dysarthria, and phonetic-phonemic speech underdevelopment. The children were divided into experimental and control groups. The experimental group received a twelve-week program with a special focus on breathing techniques, while the control group followed a standard correctional program. Statistical analysis showed substantial improvement in the experimental group across all measured parameters and no significant changes in the control group. The findings indicate that systematic work on speech breathing can be considered an important mechanism of dysarthria correction in preschool speech therapy practice.

Keywords: dysarthria, speech breathing, phonation breathing, preschool children, speech therapy correction, breathing exercises, air stream.

References

1. Skorik-Set N. O. Mechanisms and symptoms of childhood dysarthria // Alley of Science. 2018. No. 11. pp. 480-485.
2. Arkhipova E. F. Correctional and speech therapy work to overcome erased dysarthria in children. Moscow: AST: Astrel, 2008. 254 p.
3. Belyakova L. I., Goncharova N. N., Shishkova T. G. Methods of speech breathing development in preschoolers with speech disorders. Moscow: Knigolyub, 2004. 56 p
. 4. Murashova I. Yu., Chernykh V. Ya. The development of speech breathing in the correction of sound pronunciation defects in older preschoolers with dysarthria // Pedagogical image. 2023. No. 1. pp. 58-73.
5. Sukhova T. S. Speech breathing as a key aspect in speech development in older preschool children with dysarthria // Defectology and education in our days: fundamental and applied research. 2024. pp. 415-420.
6. Sultangaraeva E. R. The development of speech breathing in preschoolers with dysarthria in a speech therapy center // The study and education of children with various forms of dysontogenesis. 2018. pp. 526-528.
7. Ipatova S. O., Zhuravlev A.V. A. Strelnikova's breathing exercises // International Student Scientific Bulletin. 2023. No. 2. p. 24.
8. Berezhnykh O. O. Features of speech breathing in children with dysarthria // Scientific and methodological materials. 2018.
9. Buslaeva E. N. The main directions of speech breathing development in preschool children with speech disorders. 2020.
10. Arkhipova E. F. Erased dysarthria in children. Moscow: AST: Astrel, 2007. 319 p.
11. Pennington L., Miller N., Robson S., Steen N. Intensive care of dysarthria in young children with cerebral palsy // Developmental medicine and pediatric neurology. 2013.
12. Pennington L., Parker N. K., Kelly H., Miller N. Speech therapy for children with dysarthria acquired at the age of three years // Cochrane database of systematic reviews. 2016.
13. Kovacs S., Patel R., Hastad K. S. Descriptive study of speech breathing in children with cerebral palsy during tasks on coherent speech. 2022.
14. Desjardins M., Halsted L., Cook M. The effect of breathing exercises on vocal performance: a systematic review // Journal of Voice. 2020.

Конфликт традиции и личностного самоопределения в романе П.Н. Лукницкого «Ниссо»

Абдулхакова Насиба Ашуралиевна
старший преподаватель, кафедры мировой литературы, Российско-Таджикский (Славянский) университет, abdulkhakova87@list.ru

В статье рассматривается конфликт традиционного уклада и личностного самоопределения в романе П. Н. Лукницкого «Ниссо». Анализируется образ главной героини, проходящей путь внутреннего становления в условиях столкновения патриархальных традиций и социальных преобразований Таджикистана 1930-х годов. Особое внимание уделяется системе персонажей, художественному пространству и мотивам выбора, свободы и внутреннего взросления. Доказывается, что конфликт традиции и личностного самоопределения является основой художественной структуры романа и определяет его идейное содержание. Сделан вывод о значимости романа как произведения русскоязычной литературы о Таджикистане, раскрывающего проблему формирования личности и женской эмансипации.

Ключевые слова: П. Н. Лукницкий, роман «Ниссо», русская литература XX века, литература о Таджикистане, художественный конфликт, традиция, личностное самоопределение, женская субъектность, поэтика романа, гендерная проблематика.

Одной из недостаточно изученных страниц русскоязычной литературы XX века остаётся художественная проза о Таджикистане, в которой отражены процессы взаимодействия традиционной культуры и общественных преобразований первой половины XX столетия. Особое место в этом контексте занимает роман П. Н. Лукницкого «Ниссо», раскрывающий проблему формирования личности в условиях столкновения патриархальных традиций и новой социальной действительности.[6; 19].

В творчестве П.Н.Лукницкого важное место занимает роман «Ниссо». В этом романе автор показывает жизнь таджикского народа в 30-40 годы XX века. Когда в горном Бадахшане происходят различные бои между богатыми людьми и бедными.Образ Ниссо это образ таджикской женщины в начале XX века [18, с.194].

Сюжет романа построен вокруг классического колониального треугольника, смешанного с типичной для советской коллективизации историей. Место действия якобы воссоздает Шугнанский регион, описанный автором в его путевых заметках; однако многие черты в этом изображении кажутся весьма спорными и раскрывают колониальные взгляды Лукницкого [4,с. 61–74.].

Центральный конфликт романа П. Н. Лукницкого **«Ниссо»** формируется на пересечении двух ценностных систем — традиционного уклада и нового представления о личности как самостоятельном субъекте исторического процесса. Именно противопоставление коллективной нормы и индивидуального выбора определяет внутреннюю динамику произведения и становится основой построения художественного мира романа [6,с.344].

Уже в первых главах романа конфликт традиции получает конкретное художественное воплощение через семейный уклад, определяющий судьбу Ниссо. Героиня оказывается лишённой возможности самостоятельно принимать решения, поскольку её будущее обсуждается исключительно старшими членами семьи. Автор подчёркивает, что подобная модель поведения воспринимается окружающими как естественная норма общественной жизни. Именно поэтому первые проявления внутреннего несогласия Ниссо ещё не перерастают в открытый протест, а выражаются в постепенном формировании личностного самосознания.

В произведении традиционный уклад изображается не как совокупность этнографических подробностей, а как целостная система социальных отношений, регулирующая поведение человека посредством семейных, религиозных и нравственных норм. Власть традиции распространяется практически на все сферы человеческой жизни, определяя положение женщины в семье, систему подчинения младших старшим и представления о долге, чести и общественной репутации. Благодаря этому традиция становится самостоятельной художественной категорией, определяющей развитие сюжета и психологическую мотивацию персонажей [6,с. 345]. Подобное понимание художественного конфликта соответствует представлению М. М. Бахтина о романе как жанре, раскрывающем столкновение различных ценностных и мировоззренческих систем.

Особую роль в романе играет патриархальная модель семьи, представленная как замкнутая социальная структура, основанная на строгой иерархии и безусловном подчинении индивидуальных интересов коллективным ценностям. Женщина в подобной системе воспринимается прежде всего как хранительница семейной чести, а её личные стремления практически лишены самостоятельной общественной значимости. Именно поэтому жизненный путь Ниссо первоначально определяется не её собственным выбором, а решениями семьи и требованиями общины .

Существенной особенностью художественного мира романа является многокомпонентный характер власти традиции. Контроль над поведением героини осуществляется одновременно семьёй, общественным мнением, религиозными представлениями и системой коллективных норм. Благодаря этому конфликт разворачивается не между отдельными персонажами, а между личностью и устойчивой культурной моделью общественного существования [6,с.347].

Не менее важным является изображение внутреннего усвоения традиционных норм. Лукницкий показывает, что подчинение возникает не только вследствие внешнего принуждения, но и благодаря внутреннему принятию существующего порядка как единственно возможного. Именно эта особенность придаёт конфликту глубокий психологический характер. Как отмечала Л. Я. Гинзбург, психологическая проза раскрывает внутренние механизмы формирования личности через постепенное изменение самосознания героя, а не только через внешние события [9,с.178].

Особую художественную функцию выполняет мотив молчания. В традиционной культуре молчание выступает признаком женской добродетели, подчёркивает покорность и уважение к старшим. Однако в художественной системе романа этот мотив приобретает дополнительное значение: молчание становится формой внутреннего сопротивления и отражает постепенное пробуждение личностного самосознания героини .

Значительную роль в раскрытии центрального конфликта играет пространственная организация произведения. Пространство дома, семьи, двора и общины символизирует замкнутый мир традиции, тогда как выход героини за пределы привычного пространства приобретает значение перехода к иной системе ценностей. Пространственная динамика романа становится художественным выражением духовной эволюции личности. Подобное понимание художественного пространства соотносится с концепцией Ю. М. Лотмана, рассматривавшего пространственную организацию текста как важнейший носитель художественного смысла.

Следует отметить, что автор избегает схематичного противопоставления «старого» и «нового». Представители традиционного общества изображаются как носители исторически сложившейся культурной системы, обладающей собственной внутренней логикой. Именно поэтому конфликт приобретает психологическую достоверность и художественную убедительность. Лукницкий показывает, что разрушение традиционного уклада сопровождается не только социальными преобразованиями, но и сложными внутренними переживаниями человека, вынужденного пересматривать привычную картину мира [9,с.348].

В художественной структуре романа П. Н. Лукницкого образ Ниссо выполняет системообразующую функцию, объединяя основные сюжетные линии и концентрируя ключевые идейно-философские проблемы произведения. Через судьбу главной героини писатель раскрывает сложный процесс формирования личности в условиях глубоких общественных преобразований, происходивших в Таджикистане в первой половине XX века. При этом образ Ниссо нельзя рассматривать исключительно как художественное воплощение идеи женской эмансипации. Автор создаёт значительно более сложную психологическую модель, в центре которой находится проблема внутреннего самоопределения человека.

Особенность художественного решения заключается в том, что процесс формирования личности изображается постепенно. На протяжении повествования Ниссо проходит несколько этапов внутреннего развития: от безусловного подчинения традиционным нормам к их осмыслению, затем к внутреннему сопротивлению и, наконец, к осознанному выбору собственной жизненной позиции.Одним из наиболее значимых эпизодов становится ситуация, в которой героиня впервые принимает решение, опираясь не на требования семьи, а на собственные нравственные убеждения. Автор намеренно показывает постепенность этого выбора, избегая резкого противопоставления традиции и нового мировоззрения. Благодаря этому внутреннее развитие Ниссо приобретает психологическую достоверность. Подобная композиционная организация позволяет автору показать, что личностное самоопределение представляет собой длительный внутренний процесс, сопровождающийся психологическими сомнениями, нравственными поисками и переоценкой привычной системы ценностей.

В начале романа героиня существует в пространстве традиционной культуры, воспринимая её нормы как естественный и единственно возможный порядок вещей. Семейное воспитание, общественное мнение и религиозные представления формируют её мировоззрение ещё до появления внутреннего конфликта. Именно поэтому первые проявления стремления к самостоятельности возникают не как открытый протест, а как внутреннее переживание несоответствия между собственными желаниями и социальными ожиданиями. Такая психологическая мотивировка делает развитие характера художественно убедительным и соответствует принципам реалистической поэтики [1, с. 154–160].

Значительную роль в раскрытии характера Ниссо играет система внутренних переживаний. Лукницкий последовательно показывает изменение эмоционального состояния героини, уделяя внимание не столько внешним событиям, сколько их психологическим последствиям. Автор избегает декларативности, предоставляя читателю возможность проследить процесс постепенного формирования самостоятельного мировоззрения. Благодаря этому внутренний конфликт становится важнейшей движущей силой развития сюжета.

Характерной особенностью художественной организации романа является то, что личностное становление героини происходит в постоянном взаимодействии с окружающим миром. Каждый новый жизненный опыт способствует переосмыслению традиционных представлений о семье, долге, свободе и человеческом достоинстве. В этом отношении процесс самоопределения Ниссо представляет собой не только индивидуальную историю взросления, но и отражение масштабных социальных изменений, происходящих в обществе. Индивидуальная судьба приобретает значение художественной модели исторического развития, а внутренний конфликт героини становится своеобразным отражением конфликта эпохи [13, с. 132–138].

Особое место в системе художественных средств занимает психологический портрет. В отличие от внешней характеристики, которая используется сравнительно редко, автор уделяет значительно больше внимания внутреннему состоянию героини, её эмоциональным реакциям, размышлениям и нравственным переживаниям. Подобная особенность свидетельствует о стремлении писателя раскрыть личность не через описание внешности, а посредством изображения духовной эволюции человека. Именно психологизм становится основным способом художественного изображения процесса самоопределения.

Важную функцию выполняет и система второстепенных персонажей. Каждый из них представляет определённую модель отношения к традиции и общественным преобразованиям. Старшее поколение воплощает устойчивость патриархального мировоззрения, представители новой эпохи становятся проводниками иных социальных ценностей, тогда как сама Ниссо оказывается между двумя противоположными системами мировосприятия. Благодаря подобному композиционному приёму автор показывает, что личностный выбор никогда не осуществляется в изоляции, а формируется в постоянном диалоге с окружающей социальной средой [8, с. 82–91].Особенно показательно построены диалоги Ниссо с представителями старшего поколения. Если речь старших героев основана на ссылках на обычай, семейную честь и религиозный долг, то высказывания самой Ниссо постепенно приобретают самостоятельность и внутреннюю убеждённость. Тем самым речевая организация романа становится одним из средств раскрытия конфликта традиции и личности.

Если в начале повествования Ниссо чаще выступает как молчаливый участник событий, то по мере развития сюжета её голос становится всё более самостоятельным. Эта трансформация отражает процесс формирования субъектности, когда право говорить оказывается тесно связано с правом принимать решения и определять собственную судьбу. Таким образом, эволюция речевой характеристики становится важным элементом художественной концепции личности.

Следует подчеркнуть, что П. Н. Лукницкий избегает идеализации своей героини. Ниссо не представлена как безупречный символ новой эпохи. Напротив, её внутренний мир наполнен сомнениями, страхами и противоречиями. Именно психологическая неоднозначность делает образ художественно достоверным и позволяет автору избежать схематизма, характерного для части произведений 1930-х годов. Внутренняя борьба героини становится не менее значимой, чем внешние события, а нравственный выбор приобретает универсальное гуманистическое значение.

Современные исследования художественной антропологии рассматривают личность как динамическую систему, формирующуюся в результате взаимодействия индивидуального опыта и культурной среды [11, с. 24-36]. Подобный подход позволяет по-новому интерпре-

тировать образ Ниссо. Героиня выступает не столько объектом социальных преобразований, сколько активным субъектом собственной биографии. Именно способность к нравственному выбору определяет её внутреннюю свободу и становится главным критерием личностной зрелости.

Таким образом, образ Ниссо выходит за пределы конкретной исторической эпохи и приобретает общечеловеческое звучание. Автор показывает, что подлинное самоопределение личности невозможно без внутренней готовности к переосмыслению традиционных представлений и принятию ответственности за собственный выбор. Благодаря этому роман приобретает философское измерение, а судьба главной героини становится художественным воплощением универсальной проблемы соотношения личности, общества и исторического времени.

Одной из наиболее значимых особенностей романа П. Н. Лукницкого «Ниссо» является использование разветвлённой системы художественных средств, посредством которых раскрывается конфликт между традиционным укладом и стремлением личности к свободному самоопределению. Автор не ограничивается изображением внешних событий, а создаёт многослойную художественную структуру, в которой композиция, система образов, пространственная организация, психологизм и символические мотивы становятся средствами выражения авторской концепции личности.

Композиционное построение романа основано на постепенном развитии внутреннего конфликта героини. В отличие от произведений, где конфликт возникает внезапно, Лукницкий показывает длительный процесс формирования нового мировоззрения. Каждая сюжетная ситуация становится очередным этапом нравственного взросления Ниссо, а последовательность событий отражает внутреннюю логику её духовного развития .

Особенность композиции заключается в тесной взаимосвязи внешнего и внутреннего действия. Социальные изменения в жизни аула сопровождаются психологической эволюцией героини, вследствие чего общественный конфликт получает индивидуально-психологическое воплощение. Такой композиционный принцип позволяет автору избежать схематизма и представить исторические преобразования через призму человеческой судьбы.

Важную художественную функцию выполняет система персонажей, построенная по принципу ценностного противопоставления. Каждый герой представляет определённую модель отношения к традиции.

Представители старшего поколения воплощают устойчивость патриархального сознания. Их мировоззрение основано на убеждении в неизменности существующего порядка, что определяет их отношение к семье, женщине и общественной жизни.

Напротив, персонажи, связанные с новой эпохой, становятся носителями иных нравственных ориентиров. Однако писатель не создаёт их как исключительно положительных героев. Их поступки также требуют нравственного выбора и личной ответственности. Благодаря этому конфликт приобретает многомерный характер и выходит за пределы простого противопоставления «старого» и «нового»

Особое место занимает сама Ниссо, которая соединяет обе системы ценностей. Именно её положение между двумя мирами определяет драматизм повествования. В художественной структуре романа она выступает своеобразным посредником между традицией и историческим обновлением общества.

.Лукницкий последовательно показывает внутреннее состояние героини через её переживания, размышления, эмоциональные реакции и постепенное изменение отношения к окружающему миру.

Писатель редко прибегает к прямым авторским оценкам. Вместо этого психологическая характеристика раскрывается посредством внутренней динамики поведения персонажей. Такой способ изображения соответствует традициям русского реалистического романа, в котором внутренний мир героя становится главным объектом художественного исследования **[9, с. 214–226]**.

Следует отметить, что психологизм романа имеет социальную обусловленность. Переживания Ниссо не существуют изолированно от окружающей действительности, а формируются под воздействием общественных отношений, семейного воспитания и исторических обстоятельств. Благодаря этому внутренний конфликт приобретает широкое социально-философское звучание.

Замкнутое пространство дома символизирует мир традиции, устойчивости и общественного контроля. Здесь каждая деталь подчинена существующим нормам поведения, а сама героиня оказывается ограниченной системой обязательных правил.

Напротив, открытое пространство дороги, школы, новых общественных учреждений становится символом расширения жизненных возможностей личности. Пространственная оппозиция «дом — внешний мир» отражает процесс внутреннего освобождения героини и служит важным композиционным средством раскрытия авторской идеи.

Подобная организация пространства позволяет рассматривать роман не только как социально-бытовое произведение, но и как художественную модель духовного движения личности.

Следует также отметить, что особенностью романа является отсутствие прямой публицистической оценки изображаемых событий. Несмотря на очевидную симпатию автора к процессу общественного обновления, художественная система произведения строится не на идеологической декларации, а на последовательном раскрытии внутреннего мира героев.

Авторская позиция выражается через композицию, систему образов, психологические характеристики и символическую организацию текста. Именно художественная логика произведения убеждает читателя в неизбежности личностного выбора героини значительно сильнее, чем прямые авторские комментарии.

Роман выступает не только как историко-бытовой фон повествования, но и как самостоятельная художественная категория, определяющая мировоззрение персонажей, систему общественных отношений и внутреннюю организацию художественного пространства. Патриархальная модель семьи, коллективное сознание, религиозные представления и нормы общественного поведения формируют целостную систему ценностей, преодоление которой становится необходимым условием духовного становления личности.

Особое значение имеет выявленная взаимосвязь индивидуальной судьбы героини и исторического процесса. П. Н. Лукницкий показывает общественные преобразования не как абстрактное историческое явление, а через внутренний мир человека, что позволяет рассматривать роман как художественное исследование взаимодействия личности, общества и культуры. Именно сочетание социально-исторической проблематики с глубоким психологическим анализом определяет художественное своеобразие произведения и его место в истории русскоязычной литературы Таджикистана.

Финал романа свидетельствует о том, что личностное самоопределение героини не означает полного отрицания национальной традиции. Лукницкий показывает возможность её внутреннего переосмысления, при котором сохраняются нравственные основы культуры, но преодолеваются формы общественного устройства, ограничивающие свободу личности. Именно эта художественная идея определяет философскую глубину произведения.

Таким образом, художественное своеобразие романа определяется органическим единством композиции, психологизма, пространственной организации, системы персонажей и символических мотивов. Все эти элементы образуют целостную поэтическую систему, посредством которой П. Н. Лукницкий раскрывает центральную проблему произведения — противоречие между традицией и правом личности на самостоятельное определение собственной судьбы.

Литература

1. Бахтин М. М. **Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет**. М.: Художественная литература, 1975. 504 с.
2. Гинзбург Л. Я. **О психологической прозе**. Л.: Советский писатель, 1977. 443 с.
3. Жирмунский В. М. **Теория литературы. Поэтика. Стилистика**. Л.: Наука, 1977. 407 с.
4. Colombo D. **Carrying the Red Man's Burden: Pavel Luknitskii, or Kipling in the Soviet Pamir** // *Europa Orientalis*. 2018. Vol. 37. P. 61–74.
5. История русской литературы XX века (1920–1930-е годы): учебник / под ред. Л. П. Егоровой. М.: Флинта; Наука, 2014. 576 с.
6. История таджикской советской литературы: в 5 т. Т. 4. Душанбе: Дониш, 1984. 512 с.

7. Литература народов СССР: в 6 т. Т. 5. М.: Наука, 1972. 688 с.
8. Лихачёв Д. С. **Литература — реальность — литература**. Л.: Советский писатель, 1981. 215 с.
9. Лотман Ю. М. **Структура художественного текста**. СПб.: Искусство-СПБ, 1998. 285 с.
10. Лукницкий П. Н. **Нисso**. Душанбе: Ирфон, 1984. 496 с.
11. Манкиева Э. Х. От *Femina Incognita* к гендерной идентичности: образ горянки в произведениях русских писателей XIX века // **Филологические науки. Вопросы теории и практики**. 2018. № 4 (82). С. 24–36.
12. Николаев П. А. **История русской литературы XX века**. М.: Академия, 2007. 768 с.
13. Николаева С. Ю. **Исторические жанры в современной русскоязычной литературе Таджикистана**: дис. … канд. филол. наук. Душанбе, 2012. С. 132–138
14. Новохацкий Д. **Central Asia in Contemporary Russian Literature: Among Nostalgia, Trauma and Orientalism** // *Borders, Eurasia and National Identities in Russian-language Literatures*. Venice: Edizioni Ca' Foscari, 2020. P. 165–186.
15. Тамарченко Н. Д. **Теория литературных родов и жанров**. М.: Академия, 2008. 256 с.
16. Тюпа В. И. **Анализ художественного текста**. М.: Академия, 2009. 336 с.
17. Хализев В. Е. **Теория литературы**: учебник. 4-е изд., испр. и доп. М.: Высшая школа, 2004. 405 с.
18. Холматова Д. Художественные особенности перевода романа П. Н. Лукницкого «Нисso» на таджикский язык // **Вестник Таджикского государственного педагогического университета имени С. Айни**. 2022. № 4. С. 193–196.
19. Эсалнек А. Я. **Теория литературы**. М.: Флинта, 2010. 208 с.

Conflict Between Tradition and Personal Self-Determination in Pavel Luknitsky's Novel Nisso

Abdulkhakova N.A.
Russian-Tajik (Slavic) University

The article examines the conflict between the traditional way of life and personal self-determination in Pavel Luknitsky's novel *Nisso*. The study analyzes the image of the protagonist, who undergoes a process of inner growth and self-realization amid the confrontation between patriarchal traditions and the social transformations taking place in Tajikistan during the 1930s. Particular attention is paid to the system of characters, the artistic space of the novel, and the motifs of choice, freedom, and personal maturation. The paper argues that the conflict between tradition and personal self-determination constitutes the central structural principle of the novel and determines its ideological and artistic conception. It concludes that *Nisso* occupies a significant place in Russian-language literature about Tajikistan, revealing the processes of personality formation and women's emancipation within the context of profound social change.

Keywords: Pavel Luknitsky, *Nisso*, twentieth-century Russian literature, Russian-language literature on Tajikistan, artistic conflict, tradition, personal self-determination, female subjectivity, poetics of the novel, gender studies.

References

1. Bakhtin, M. M. “Questions of Literature and Esthetics: Studies from Different Years.” Moscow: Khudozhestvennaya Literatura, 1975. 504 p.
2. Ginzburg, L. Ya. “On Psychological Prose.” Leningrad: Sovetsky Pisatel, 1977. 443 p.
3. Zhirmunsky, V. M. “The Theory of Literature. Poetics. Stylistics.” Leningrad: Nauka, 1977. 407 p.
4. Colombo, D. “Carrying the Red Man’s Burden: Pavel Luknitskii, or Kipling in the Soviet Pamir.” Europa Orientalis, 2018, vol. 37, pp. 61–74.
5. History of Russian Literature of the 20th Century (1920–1930s): Textbook. Ed. by L. P. Egorova. Moscow: Flinta; Nauka, 2014. 576 p.
6. History of Tajik Soviet Literature: in 5 volumes. Vol. 4. Dushanbe: Donish, 1984. 512 p.
7. Literature of the Peoples of the USSR: in 6 volumes. Vol. 5. Moscow: Nauka, 1972. 688 p.
8. Likhachev, D.S. Literature—Reality—Literature. Leningrad: Sovetsky Pisatel, 1981. 215 p.
9. Lotman, Yu.M. Structure of the Fictional Text. St. Petersburg: Iskusstvo-SPB, 1998. 285 p.
10. Luknitsky, P.N. Nisso. Dushanbe: Irfon, 1984. 496 p.
11. Mankieva E. Kh. From Femina Incognita to Gender Identity: The Image of the Mountain Woman in the Works of 19th-Century Russian Writers // Philological Sciences. Theoretical and Practical Issues. 2018. No. 4 (82). Pp. 24–36.
12. Nikolaev P. A. History of Russian Literature of the 20th Century. Moscow: Academy, 2007. 768 p.
13. Nikolaeva S. Yu. Historical Genres in Contemporary Russian-Language Literature of Tajikistan: Diss. … Cand. of Philological Sciences. Dushanbe, 2012. Pp. 132–138
14. Novokhatsky D. Central Asia in Contemporary Russian Literature: Among Nostalgia, Trauma, and Orientalism // Borders, Eurasia, and National Identities in Russian-Language Literatures. Venice: Edizioni Ca' Foscari, 2020. Pp. 165–186.
15. Tamarchenko N. D. Theory of Literary Generates and Genres. Moscow: Academy, 2008. 256 p.
16. Tyupa V. I. Analysis of the Fictional Text. Moscow: Academy, 2009. 336 p.
17. Khalizev V. E. Theory of Literature: Textbook. 4th ed., corrected and enlarged. Moscow: Vysshaya shkola, 2004. 405 p.
18. Kholmatova D. Artistic Features of the Translation of P. N. Luknitsky's Novel "Nisso" into the Tajik Language // Bulletin of the Tajik State Pedagogical University named after S. Aini. 2022. No. 4. Pp. 193–196.
19. Esalnek A. Ya. Theory of Literature. Moscow: Flinta, 2010. 208 p.

Варианты экспликации внутренней структуры лексем японского языка в переводе на русский язык (на материале переводных японско-русских текстов)

Баврин Алексей Владимирович
Аспирант, Институт востоковедения Российской академии наук, bav.alex.v@gmail.com

Отдельные лексемы языка могут обладать неоднозначным и достаточно сложным значением. Таким элементом является, например, лексика с внутренней структурой, где сингатматические отношения (нап. отношения определяющего и определяемого в словосочетании, предиката и его актантов и сирконстантов в предложении) находят своё выражение в рамках одной лексемы. Данный пласт лексики представляет особый интерес для контрастивного исследования на переводном материале, так как при переводе, несмотря на различия в языковых системах, значение данной лексики должно быть передано тем или иным образом. Так, материалом данного исследования послужили параллельные переводные японско-русские тексты в составе параллельного корпуса Национального корпуса русского языка. Данные тексты подверглись ручному анализу, в рамках которого было описана внутренняя структура представленных лексем, их синтаксическая роль в японском предложении, а также синтаксическая роль их эквивалента в русском переводе. Результатами работы стало то, что удалось продемонстрировать вариативность переводов данной лексики на русский язык, где внутренняя структура данных лексем либо эксплицировалась, либо нет. В данной статье это объясняется тем, какую синтаксическую роль данная лексема занимала в оригинальном японском предложении.

Ключевые слова: японский язык, внутренняя синтагма, внутренняя асинтагма, канго, структурные модели канго, японско-русский перевод, экспликация внутренней структуры

Введение. Вопрос функционирования сложных слов в японском языке давно является предметом исследования как в рамках отдельных направлений лингвистики, так и работам, посвященным японскому языку.

Значительной лакуной в описании субъектно-предикатных отношений является пласт сложной лексики с внутренней структурой, т.е. лексем, которые в своём составе уже обладают синтагматическими отношениями, но не на уровне предложения или словосочетаний, а на уровне морфемного состава лексемы.

Проблематика описания сложных слов, к которым относится данную категорию, имеет старую историю. Так, в начале века преобладал семантический дескриптивный подход, целью которого было составить семантические категории, в которые можно отнести то или иное сложное слово. Например, Отто Есперсен [10, с. 13] выделял категории приложения (женщина-доктор), “субъект или объект действия” (sunrise), место, время, “цель” (wineglass), “инструмент” (gunshot), «содержится-в» (“contained-in”) (feather-bed) и “материальное содержание” (gold ring). В ответ на данную классификацию, которая, согласно Анне Хэтчер, включала “случайные наборы критериев”, ей была создана классификация, созданная на основе “логически последовательных критериев”. Выделялись четыре категории: «А содержится в Б» (A is contained in B) (*sandpaper*), «Б содержится в А» (B is contained in A) (*broom-stick)*, «А — источник Б» (A is source of B) (*cane sugar*) и «А — цель Б» (A is goal of B) (*sugar cane*). [9]. В свою очередь Хэтчер признавала, что данные категории “неоднозначны и пластичны”, но ей удалось верно предсказать отношения внутри каждой категории и то, как они соотносятся с семантикой зависимых слов.

Наиболее релевантным для данной работы является представления Ханса Марчэнда, который использует синтаксические понятия для описания своих категорий: “Morphologic composites (= compounds, suffixal derivatives, prefixal derivates) are ‘reduced’ sentences in substantival, adjectival, or verbal form and as such explainable from ‘full’ sentences:” «Морфологические композиты (=сложные слова, суффиксальные дериваты, префиксальные дериваты) — «сокращённые» предложения в именной, прилагательной или глагольной формах, и, следовательно, их можно объяснить с помощью «полных» предложений» [8, с. 31]. Это представление сложных слов, помимо того, что применимо к композитам, что и отразилось в классификации Дыбовского, который, в свою очередь, взял это описание из грамматик китайского языка, имеет свои корни, например, в работах Блумфилда: им выделялись “синтаксические” составные слова, где грамматические функции составляющих совпадают с их функциями в синтаксической группе (ср. blackbird и a black bird) и “асинтаксические”, где данные отношения не совпадают с синтаксическими (door-knob). Отдельно выделяются промежуточные “полусинтаксические” составные слова, где синтаксические отношения прослеживаются в видоизменённой форме (ср. housekeep и to keep house). Это дополняется классификацией составных слов как эндоцентрических и экзоцентрических. [7]. Более подробно историография лингвистики составных слов представлены в [11].

Также о проблематике взаимоотношения элементов в составных словах языков с иероглифической письменностью, в том числе, писал Н.И.Конрад. В рамках изучения китайской иероглифики и функционирования составных японских глаголов, им был сделан ряд наблюдений. Во-первых, в ряде иероглифов была отмечена роль детерминативов у одинаковых иероглифических ключей, которые имели отношение к семантике иероглифа: “Когда мы видим ряд иероглифов, снабженным одним и тем же детерминативом, мы тем самым понимаем, что все понятия, передаваемые этими иероглифами, объединяются в сознании принадлежностью к какой-нибудь общей категории и через эту общую категорию и осознаются. Если взять простейшие примеры, можно указать на следующее: наличие детерминатива “дерево” в иероглифическом обозначении какого-либо дерева свидетельствует, что понятие

данного дерева осознается, как вид дерева вообще; наличие детерминатива “камень” у иероглифов - названиях отдельных камней - свидетельствует о том, что понятия отдельных представителей минерального царства мыслятся, как виды одного категориального понятия минерала” [3, с.129]. Делается и наблюдение, которое формально сближает иероглифический детерминатив с категорией сирконстанта в предложении: “иероглиф “шу” превратился в детерминатив; иначе говоря, понятие, обозначаемое словом “шу”, стало играть роль определителя для целой группы понятий, обозначающих различные действие, производимые рукой, а это, как мне кажется, вскрывает истинное содержание понятие “шу” - рука: это есть рука, как орудие действия. На основании этого мне кажется возможным сделать два вывода: во-первых, что в китайском языке существуют два понятия руки - руки как части тела, и руки как оружия; во-вторых, понятие руки как орудия, служит понятийным детерминативом для понятий действий этой руки” [Там же, с.130].

В японском языке демонстрируется, что подобные детерминативы не входят в иероглиф, а, из-за фонетических тенденций, которые позволяют демонстрировать синтагматическую связь между элементами (*рэндаку*) можно подтвердить, что оба элемента входят в состав одной единицы: “Есть слово “манить” – “манэку” и одновременно – “тэманэку”, “плести” – “аму” и “тэаму” и т.д. Сейчас из этих двух параллельных рядом более употребителен первый, т.е. без префикса “тэ”, но и в настоящее время слова с этим префиксом встречаются достаточно часто и ощущаются как более точные обозначения соответствующих понятий” [Там же]. Как можно наблюдать, в данных контекстах детерминатив “рука” также способен выступать в качестве сирконстанта к предикату: *тэ дэ манэку* “манить рукой”.

Однако приводится не только сирконстантная трактовка детерминативов: в парадигме детерминатива глаголов рассматриваются и основосложные глаголы (для глаголов со вспомонательными глаголу *сасу* (*сасиагэру*), *осу* (*осиагэру*), *уцу* (*утитомэру*) и пр.: “Первоначальное значение этих глаголов, однако, весьма простое: все они означают то или другое движение руки. “Сасу” есть простое движение руки от себя. Отсюда – такие значения, как “показывать”, “колоть” и десятки других, вплоть до “открывать зонтик”. “Осу” – движение руки от себя с силою; отсюда такие значения, как “толкать”, “двигать”, “нажимать”, “давить” и десятки им подобных…” [Там же, с. 133-134].

Данная проблематика составной лексики с морфемами частей тела является предметом исследования и современных англоязычных работ. В них рассматриваются различные части речи, в состав которых в качестве морфемы входит та или иная часть речи (нап. *хацумими* «что-то услышанное впервые», букв. «начало» + «ухо»; *кутибасиру* «проговориться», букв. «рот» + «бежать» и т. д.) [12-14].

Рассмотрев особенности предмета исследования, стоит упомянуть причины выбранного материала — параллельных переводных текстов. Данная работа является частью большего контрастивного исследования семантико-синтаксических категорий японского языка на материале параллельных японско-русских текстов, где именно факт перевода японского предложения на русский, его «семантическая соотнесённость», где с помощью языковой системы русского языка выражается значение японского предложения, является важнейшим фактором. Данная аргументация имеет отражение в ряде статей по параллельному переводному материалу. «поскольку параллельные тексты представляют собой переводы одного текста, то их преимущество ... состоит в том, что в них можно найти примеры предложений с одинаковой семантической и прагматической составляющей. Такие предложения можно считать своего рода минимальными парами» [4] и «...обнаруживаемая в параллельных текстах (не)тождественность грамматического представления одного и того же фрагмента реальности не только обеспечивает эмпирическим материалом сопоставительные исследования, но и побуждает более пристально изучить эти явления во внутриязыковой перспективе» [5]. Подобное представление видится и в работе Г. В. Бестолковой: “Сопоставительный переводческий анализ выявляет особенности описания однотипной ситуации средствами разных языков, а также позволяет увидеть функционирование слов и форм речи в непосредственной соотнесенности с ситуацией” [1].

Методы. Основным методом работы является описание внутренней структуры отдельных лексем японского языка с последующем сопоставлением японских предложений, в которые они входят, их сопоставление с русским переводом, описание синтаксической структуры японского оригинала и того, как он был передан в переводе на русский язык.

Представление о внутренней структуре данных лексем японского языка уже находило своё отражение в научной литературе. Так, они определялись как «внутренние синтагмы», где отношение между элементами сложного слова «такое же, как отношение между двумя словами: один элемент, корень, является определением, другой корень является определяемым» [6, с. 29]. Также выделялись «внутренние асинтагмы», где элементы, находящиеся в равных отношениях, создают лексему с новым значением «соединение

двух корней «я» и «он» во внутреннюю асинтагму дает новое понятие: «(враждующие) стороны» [Так же, с. 35].

Данная классификация имеет свои соответствия в более актуальных исследованиях. Так, в классификации сложных канго в соответствии с их структурой, А. С. Дыбовский описывает атрибутивную модель канго, где первый компонент является определением ко второму, что соотносит их с описанными Холодовичем внутренними синтагмами, а также копулятивные модели, где компоненты канго находятся в равноправных отношениях, что соотносится с понятием «внутренней асинтагмы». В свою очередь, в классификации Дыбовского отдельно выделяются глагольно-объектная модель (нап. *кикоку* «возвращаться на родину») и субъектно-предикатная модель (нап. *дзисин* «землетрясение») структуры канго. Также представлена «результативная» модель, где «первый компонент обозначает действие, а второй — его результат» [2].

Так, в данной работе, используя классификацию Дыбовского, анализируются примеры экспликации лексики атрибутивной, глагольно-объектной, субъектно-предикатной и копулятивной моделей. В разделе «Результаты» также обсуждается, почему «результативная» модель не стала предметом анализа.

Контрастивный анализ текстов с лексикой со внутренней структурой. Приведём анализ примеров с лексикой глагольно-объектной модели. Рассмотрим примеры с лексемой *кикоку* (букв. «возвращение в свою страну»), «возвращаться» + «страна»:

*otto no **ichijikikoku** ga sigoto ue no tsugo: de enki ni naru*

(букв.) Временное возвращение домой отца из-за обстоятельств работы было отсрочено.

*Папа давно не **приезжал**: был сильно занят на работе.*

В японском оригинале существительное (*итидзи)кикоку* «(временное) возвращение в страну» является подлежащим при сказуемом *энки ни нару* «быть отложенным». В переводе на русский язык оно было эксплицировано путём вербализации — «приезжал», при этом став сказуемым в переводе на русский язык.

Haha ga kaeri ichijikikoku shita chichi mo to:shaku shita.

(букв.) Мама вернулась, (и) временно вернувшийся домой отец тоже прибыл.

*Мама уже вернулась, добрался и папа, который **ненадолго вернулся** из командировки.*

В японском оригинале словосочетание (*итидзи)кикоку* «(временное) возвращение в страну» стоит в позиции определения к существительному *тити* «папа», букв. «отец, который сделал временное возвращение». Позиция определения в переводе сохранилась, но оно так же было вербализовано как «ненадолго вернулся», эксплицируя глагольную составляющую данного существительного в его переводе на русский язык.

Рассмотрим пример с лексемой *фукуму* «несение службы», «одежда/форма» + «служить»

*joshu wa kono iti ni nen no uchi ni tanki gen'eki ni **fukumu** shiteiru do:ryo: ga kenkyu:shitsu ni modoru koto wo osoreteita.*

(букв.)Помощник боялся того, что в течение 1-2 лет **несущие** активную военную **службу** одногодки вернутся в лабораторию.

Ведь не пройдет и года, как вернутся с действительной службы его одногодки...

В японском языке *фукуму ситэиру* «букв. делающие несение службы» является определением к подлежащему *дорё:* «коллеги», и, как можно видеть, при переводе данная лексема была опущена. Это можно связать с её потенциальной избыточностью в русском языке:

«служить службу» не соответствовало бы нормам русского языка, в то время как в японском данные элементы не являются однокоренными.

Отдельно рассмотрим пример с лексемой *икудзи* «воспитание детей», букв. «воспитывать» и «ребёнок»:

ikuji *wa do:, yappari taihen?*

(букв.) «Как **воспитание ребёнка**? Всё-таки тяжело?»

Ну, как ***малыш****? Ты небось весь день на ногах крутишься?*

Как можно наблюдать, в переводе сохранилось как положение существительного, так и формальный статус существительного *икудзи.* Именно из-за положения в качестве синтаксического субъекта при переводе был передан только объектный элемент данной единицы, «ребёнок».

Рассмотрим предложения с лексемой *симпай «*беспокойство», «сердце» + «уделять»:

komento no hotondo ga 〈genki deshita ka mattemashita〉 to ***shimpai suru*** *bunsho: de hajimatteite...*

(*букв.) «*Почти все комментарии начинались с предложений, **которые беспокоятся**: «ты в порядке, (я) ждал»»

Почти все комментарии начинались с ***беспокойства*** *обо мне: «Ты в порядке? Я ждала твоего поста»…*

В японском оригинале *симпай суру* «беспокоиться, (букв.) делать беспокойство» стоит в позиции определения к существительному *бунсё* «предложение», которое является дополнением к глаголу *хадзимару* «начинаться». Так, при переводе на русский язык было опущено существительное *бунсё* «предложение», и чтобы сохранить определение, *симпай суру* «переживать» потеряло свою глагольную составляющую и было передано с помощью существительного «с беспокойства».

sho:gakko: no koro no yo: na toraburu wa okinakatta ga, sono mama dewa kaisha ni derarenai to, haha mo chichi mo ***shimpai shita****.*

Мои рецидивы, которые всех так пугали, остались в детстве, но родители всё равно ***волновались****, смогу ли я такая выжить в обществе самостоятельно*

(букв.) Проблемы, подобные тем, что (были) в младшей школе, не возникали, но и мама, и папа **переживали**, что такая (я) не смогу войти в общество

симпай сита «волновались», являясь сказуемым предложения, в переводе также отражает глагольную составляющую слова, в сочетании со вспомогательным глаголом *суру* «делать».

Kazoku wa watashi wo taisetsu ni ai shitekureteite, dakarakoso, itsumo watashi no koto wo ***shimpai shiteita.***

*(букв.) «*Родители меня бережно любили, и потому всегда обо мне **переживали**»

Родители меня любили, берегли — и потому ***переживали*** *за мою психику с утра до вечера.*

Как и в предыдущем примере, в связи с позицией сказуемого в японском предложении, в переводе на русский язык был выбран глагольный вариант переводе.

Рассмотрим примеры лексики субъектно-предикатной модели.

Примером подобной лексемы будет *дзуцу:*, «головная боль», букв. «голова» + «болит».

Suguro: wa kaze wo hiitanoka, hidoku ***zutu:*** *ga shita*

У Сугуро страшно ***болела голова****: видимо, от простуды.*

(букв.) Суруго, может, простудился, очень **головную боль** испытывал»

Сложное слово *дзуцу:* “головная боль», «голова» + «болеть», которое выступает в оригинальном предложении в качестве подлежащего при сказуемом *сита* «делал» была переведена посредством экспликации внутренней структуры данной лексемы: «болела голова», являясь главными членами предложения в переводе, передают и синтаксическую роль подлежащего данной лексемы в японском оригинале.

Soretomo ano hi no ***zutsu:*** *to hakike no tame da.*

(букв.) «Или причина — это **головная боль** и тошнота того дня»

Или из-за тошноты и ***головной боли*** *просто не дал себе во всем отчета?*

Существительное *дзуцу:* эксплицировано словосочетанием «головная боль» при переводе на русский язык. Это также можно объяснить позицией определения, которое данное существительное занимает в японском оригинале.

Во всех представленных переводах с лексемой *дзуцу:* эксплицирована предикативная её природа, либо как именная группа с прилагательным определением «головная боль», либо как предикация «голова болит».

Рассмотрим примеры предложений с лексикой атрибутивной модели. Выделим лексему *кайган* «морской берег», букв. «море» + «берег»:

byo:ki no otoko wa, dokoka tokai kara, ii ku:ki wo sui ni kono **kaigan** e yatte kita no da.

(букв.) «Больной мужчина, из какого-то города, приехал к **побережью моря** подышать хорошим воздухом»

Больной приехал сюда, на **море**, из большого города подышать свежим воздухом,..

существительное *кайган* «морской берег» стоит в позиции обстоятельства места, которая сохраняется в переводе, однако атрибутивная модель в переводе на русский язык не эксплицируется.

Также рассмотрим лексему *синдзин* «новичок», букв. «новый» + «человек»:

ima **shinjin** san shika inai mon ne

(букв.) «сейчас есть только **новичок**»

А то сейчас у нас там один **новичок**, и всё.

*синдзин «*новичок», выступая в качестве подлежащего японского предложения, сохраняет свою позицию при переводе на русский язык. Само русское слово «новичок» представляется хорошим одноуровневым, одноклассовым эквивалентом в связи с тем, что оно является однокоренным прилагательному «новый».

Shiraha san wa **shinjin** da si, donna mon ka na to omotte mitetan da yo neは

(букв.) «Сираха — **новичок**, (и) поэтому, подумав, какой он, смотрел»

А Сираха **новенький**, вот я и решил понаблюдать, какой из него работник.

В данном случае *синдзин* выступает в качестве именного сказуемого в сочетании со связкой *да* «быть, есть», что также отражается в переводе на русский язык.

watashi wa reji ni iro no ga senshu: kara haitta **shinjin** no tuan kun dake no wo mite, isoide reji ni iko: to shita.

(букв.) «Я, увидев, что (тот, кто) за кассой — (это) только с прошлой недели нанятый **новичок** Туан, решила поспешно подойти к кассе»

За кассой — один лишь Туан, __ нанятый на прошлой неделе. Я тут же разворачиваюсь чтобы ринуться ему на подмогу.

Как можно видеть, лексема *синдзин,* которая входит в определение *сэнсю: кара хаитта синдзин но Туан* «новичок Туан, (который) с прошлой недели нанят» была опущена при переводе.

Также обратим внимание на примеры копулятивной модели. Прежде всего обратим на лексему *дайсё:* «размер», «большой» + «малый»

saikai bashi ha to:yo: iti no nagasa to kibo wo hokotteita zekkei no chi de, **daisho:** no uzu wo maku hagesii shio no nagare de shirareru

(букв.) «...известно сильными течениями, которые закручивали **большие и малые** водовороты»

...местечко Сайкай по праву гордилось самым большим и длинным на всем востоке мостом и бурным течением **больших и малых** водопадов.

Как можно видеть, существительное *дайсё:* в позиции определения (*дайсё: но удзу* «большие и малые водовороты») не стало выражать новое значение «величина», что и было эксплицировано в переводе.

Majime ni teian shitai to omou no da keredo hitotu unko no **daisho:** de genzai no nihon no seikatsu suiritu wo hakattemitara dou daro:

(букв.) «...а что, если попробовать замерить уровень жизни современной Японии **величиной** отбросов?»

Надо серьезно продумать возможность измерения современного уровня жизни в Японии по **величине** отбросов.

Здесь, в отличие от предыдущего предложения, *дайсё:* стоит в позиции дополнения, что призывает к интерпретации данной лексемы, как «величина».

Результаты. Суммируем проведённый анализ.

Лексика глагольно-объектной модели, наиболее представленная в данной работе (7 примеров с 4 лексемами) обладает широким спектром вариантов экспликации. В случае с *кикоку* «возвращение в страну», вербализация была единственным обнаруженным вариантом перевода; *фукуму* «несение службы», в связи с синтаксической структурой оригинала (глагольное определение к подлежащему), было опущено; *икудзи* «воспитание детей», в связи с позицией подлежащего, было выражено существительным; *симпай* «беспокойство» также продемонстрировало разные варианты экспликации, которые зависят от того, какую синтаксическую роль оно играет: в позиции сказуемого — вербализацией, в позиции определения к существительному — существительным с последующим удалением данного существительного.

Лексика субъектно-предикатной модели (2 примера с 1 лексемой), несмотря на ограниченный материал, представила различные варианты экспликации: *дзуцу:* «головная боль» была эксплицирована либо как предикативная пара «болела голова», либо как словосочетание «головная боль».

Лексемы атрибутивной модели (4 примера с 2 лексемами) при переводе на русский язык не нашли экспликации своей внутренней структуры: *кайган* «морской берег», как в случае с *икудзи*, в позиции обстоятельства места было переведено косвенно, а *синдзин* «новичок» были переведены с помощью существительных в тех же синтаксических ролях, что и в оригинале, кроме того случая, где данная лексема была опущена. Это можно объяснить тем, что русские эквиваленты «новичок», «новенький» сами по себе обладают значением прилагательного «новый».

Лексема копулятивной модели (2 примера) *дайсё:* также была переведена по-разному: в одном примере её внутренняя структура была эксплицирована («больших и малых водопадов»), а во втором, согласно определению внутренних асинтагм, она была переведена лексемой «величина». Здесь также имела значение синтаксическая роль: в «прилагательном» значении данная лексема стояла в позиции определения к существительному, а в «именном» значении — дополнением.

Заключение. Подведём итоги исследования. Так, было продемонстрировано, что сложные слова канго могут переводиться по-разному в зависимости от их синтаксической роли, где либо эксплицируется их внутренняя структура, либо, в зависимости от синтаксической роли, актуализируется та или иная составляющая данных сложных слов. Варианты экспликации обладают иерархией: отдаётся приоритет одноуровневым (слово к слову), одноклассовым (часть речи к части речи) эквивалентам и, если такие не находятся, отдаётся приоритет одноклассовому эквиваленту, где вершина группы слова соответствует части речи исходного предложения, что также оправдано синтаксисом (в позиции . Если это также является невозможным, происходит полная экспликация внутренних отношений той или иной лексемы.

Данная работа имеет ряд ограничений. Во-первых, данная лексика со внутренней структурой в японском языке представлена не только пластом лексики *канго*, но и родными японскими словами (*вакаба* «молодая листва», «молодой» + «лист», *нэдзимаваси* «отвёртка», «винт» + «крутить»), которые также составлены по представленным моделям. Схожее контрастивное исследование на основе данной лексики обладает большим потенциалом. Во-вторых, так как подобное контрастивное исследование данной лексики на переводном материале проводится впервые, в нём представлен довольно ограниченный список лексем и примеров, и расширенное описание примеров с лексемами рассмотренных в данной статье моделей также кажется перспективным.

Литература

1. Бестолкова Г. В. Сопоставительные исследования текстов подлинников и переводов художественных произведений: специфика, объект и направление переводческого сопоставления //Перевод-мост между мирами. – 2022. – С. 95-103.
2. Дыбовский А. С. Элементы китайской грамматики в современном японском языке //Дальневосточный филологический журнал. – 2024. – Т. 2. – №. 2. – С. 43-57.
3. Конрад Н. И. О детерминативах в китайском и японском языках //Известия Акад. наук СССР, Отделение литературы и языка. – 1945. – Т. 4. – №. 3-4. – С. 135-148.
4. Нестеренко, Л. В. Мультиязычные параллельные корпуса: новый источник данных для типологических исследований, перспективы использования и проблемы //Вопросы языкознания. – 2019. – №. 2. – С. 111-125.
5. Стрижак, У. П. Эпистемологический потенциал переводных текстов (на материале русско-японского параллельного корпуса художественных произведений) // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода, 2023. № 1. С.93–109. DOI: 10.55959/MSU2074-6636-22-2023-16-1-93-109
6. Холодович А. А. Синтаксис японского военного языка (языка военной документации) //М.: Изд-ское т-во иностр. рабочих в СССР. – 1937.
7. Bloomfield L. Language. London //George Allen-Union Ldt. – 1933.
8. Marchand H. The categories and types of present-day English word-formation. München: Verlag C. H. Beck. Second edition, 1969. Pp. x–xxvii, 1–545.
9. Hatcher A. G. An introduction to the analysis of English noun compounds //Word. – 1960. – Т. 16. – №. 3. – С. 356-373.
10. Jespersen, Otto 1909. A Modern English Grammar on Historical Principles. Part I: Sounds and Spelling. London: George Allen & Unwin.
11. Olsen S. Semantics of compounds //Semantics-Interfaces. – 2019. – С. 103-142.
12. Sudipa M. H. D., Meilantari N. L. G., Widiastika I. W. W. C. Japanese Compounds with the Lexeme'Mouth': Word Formation and Meanings //Lingua Cultura. – 2024. – Т. 18. – №. 2. – С. 177-184.
13. Sudipa M. H. D., Widiastika I. W. W. C. Construction and meaning of compound words with Japanese lexicon Atama //Proceedings: Linguistics, Literature, Culture and Arts International Seminar (LITERATES). – 2022. – С. 182-187.
14. Sudipa M. H. D., Widiastika I. W. W. C. Japanese Compound Words Formed by The Lexeme 'Ear': A Morphological Study //Proceeding of International Conference on Japanese Studies, Language and Education. – 2024. – Т. 5. – №. 1. – С. 18-27.

Methods of japanese inner structure lexemes explication in russian translation (on the material of translated japanese-russian texts)

Bavrin A.V.

Institute of Oriental Studies of the Russian Academy of Sciences

Particular lexemes of the language may have ambiguous and fairly complex meaning. Such are, for example, inner structure lexemes, where syntagmatic relations (eg. determiner and noun in a noun phrase, predicates and its actants and sirconstants in a clause) are confined in one lexeme. This plane of lexicon proposes significant interest for a contrastive study of translation material, since in translation, despite language system differences, the meaning of this lexicon must be conveyed one way or the other. So, the material for this research is parallel translated Japanese-Russian texts from the parallel corpus of the Russian National Corpus. These texts were manually analysed, including the description of the inner structure of the presented lexemes, their syntactic role in the Japanese sentence, as well as the syntactic role of its Russian equivalent. As results, we managed to demonstrate the variability of translations of these lexemes into Russian, with the inner structure either being explicated or not. The reasoning for this presented in this paper is it depends on the syntactic role of the lexeme in the original Japanese sentence.

Keywords**:** Japanese language, inner syntagm, inner asyntagm, kango, structural models of kango, Japanese-Russian translation, inner structure explication.

References

1. Bestolkova G. V. Comparative studies of original and translated works of fiction: the specifics, object, and direction of translation comparison // Translation—a bridge between the worlds. - 2022. - Pp. 95-103.
2. Dybovsky A. S. Elements of Chinese grammar in modern Japanese // Far Eastern Philological Journal. - 2024. - Vol. 2. - No. 2. - Pp. 43-57.
3. Konrad N. I. On determinatives in Chinese and Japanese // Bulletin of the USSR Academy of Sciences, Department of Literature and Language. - 1945. - Vol. 4. - No. 3-4. - Pp. 135-148.
4. Nesterenko, L. V. Multilingual Parallel Corpora: A New Data Source for Typological Research, Prospects of Use, and Problems // Voprosy yazykoznaniya. – 2019. – No. 2. – Pp. 111-125.
5. Strizhak, U. P. Epistemological Potential of Translated Texts (Based on the Russian-Japanese Parallel Corpus of Fiction) // Bulletin of Moscow University. Series 22. Translation Theory, 2023. No. 1. Pp. 93–109. DOI: 10.55959/MSU2074-6636-22-2023-16-1-93-109
6. Kholodovich, A. A. Syntax of the Japanese Military Language (Language of Military Documentation) // Moscow: Publishing House of Foreign Workers in the USSR. – 1937.
7. Bloomfield L. Language. London //George Allen-Union Ldt. – 1933.
8. Marchand H. The categories and types of present-day English word-formation. München: Verlag C. H. Beck. Second edition, 1969. Pp. x–xxvii, 1–545.
9. Hatcher A. G. An introduction to the analysis of English noun compounds //Word. – 1960. – T. 16. – No. 3. – pp. 356-373.
10. Jespersen, Otto 1909. A Modern English Grammar on Historical Principles. Part I: Sounds and Spelling. London: George Allen & Unwin.
11. Olsen S. Semantics of compounds //Semantics-Interfaces. – 2019. – P. 103-142.
12. Sudipa M. H. D., Meilantari N. L. G., Widiastika I. W. W. C. Japanese Compounds with the Lexeme'Mouth': Word Formation and Meanings //Lingua Cultura. – 2024. – T. 18. – No. 2. – pp. 177-184.

Сопоставительная характеристика японских предложений с субстантивацией и их переводов на русский язык (на материале параллельных текстов)

Баврин Алексей Владимирович
аспирант, Институт востоковедения Российской академии наук, bav.alex.v@gmail.com

Предметом исследования является синтаксис японских предложений с субстантивацией и то, как они были переведены на русский. Субстантивация рассматривается как частный случай транспозиции, под которой понимается применение элемента языка в противоположной или нестандартной позиции. Целью работы является установить, как данные конструкции передаются средствами русского синтаксиса. Основным методом работы является сопоставление отдельных пропозиций предложений с опорой на лексическое значение отдельных членов предложения. С помощью этого метода были рассмотрены японские предложения как с субстантивацией, где добавляется дополнительная пропозиция, так и с транспозицией, где происходит изменение синтаксических ролей субъекта и предиката, но количество пропозиций остаётся прежним. На примерах показано, что в японских и русских предложениях зачастую совпадает порядок слов. Как один из наиболее распространённых способов передачи актуального членения в русском языке, совпадающий порядок слов и одинаковое количество пропозиций подтверждает, что при переводе большее значение для эквивалентности имеет план содержания, а не план выражения. Новизна исследования заключается в объединении представлений о коммуникативной и синтаксической транспозиции в рамках общей теории транспозиции и её применение к недостаточно исследованной японско-русской языковой пары.

Ключевые слова: японский язык; субстантивация; транспозиция; расщепленные предложения; анализ пропозиций; тематизация; японско-русские контрастивные исследования; японско-русский перевод; эквивалентность; актуальное членение;

Введение. Субстантивация, образование существительных от других частей речи, является частный случаем транспозиции. В узком смысле под транспозицией понимаются процессы словообразования (т.н. морфологическая транспозиция), результатом которой является слово, которое относится к части речи, отличной от исходной (ср. “учёный муж” и “учёный проводит эксперимент”). В японском языке субстантивация, разновидность транспозиции, заключается в оформлении форм глагола (нап. hairu “входить”, haitta “вошёл”, hairanai “не вошёл”) глагола или прилагательного с помощью субстантиваторов no, koto или mono. В случаях, описанных в данной работе, затем следует тематизация, т.е. оформление субстантивированного предиката с помощью маркера темы wa: hairu no wa dame desu “входить нельзя”. Однако в данной работе мы говорим о транспозиции в широком смысле, где она определяется, как “использование одной языковой формы в функции другой формы – её противочлена в парадигматическом ряду” [1]. В таком широком понимании транспозиция может быть распространена на все уровни описания языка. Так, в связи с тем, что на субъектно-предикатные отношения в целом и в японском языке в частности оказывает влияние несколько уровней языка, особое внимание уделяется коммуникативной и синтаксической транспозициям: оформление темы предложения в качестве ремы (рематизация) или наоборот (тематизация) и использование частей речи в качестве нетипичных для них функциях синтаксиса (сказуемостное подлежащее, формальное сказуемое, состоящее из связки и существительного и пр.).

К разновидности синтаксических транспозиций мы предложили [2] отнести классификацию «ложных членов предложения» в японском языке, характеристика которых состоит в том, что «член предложения по своему выражению принадлежит одному функциональному классу, а по содержанию – другому» [3, с.72]. Так, приводятся примеры подлежащего с содержанием сказуемого и сказуемого с содержанием подлежащего. И.Ф. Вардуль объясняет, что предложения типа Kishima wo shoukai shita no wa (T) | Yamada da (P) «представивший Кисиму (Т)(есть) Ямада (Р)», во-первых, «полярны» по содержанию со своим исходным вариантом Yamada wa (T) | Kishima wo shoukai shita (P) «Ямада (Т) | представил Кисиму (Р)» («то, что является Т в первом сообщении, есть Р во втором, и наоборот») и, в соответствии с определением, данным ранее, эти члены предложения принадлежат к противоположным функциональным классам по своему выражению и содержанию: подлежащее выражено группой сказуемого с вершиной, выраженной субстантивированным глаголом, а сказуемое выражено составным именным сказуемым, которое состоит из связки da и присвязочного существительного Yamada.

Также представляются подлежащее с содержанием совокупности членов и сказуемое с содержанием дополнения: предложение типа Kino: Yamada wa Kishima wo shoukai shita может иметь два варианта ложного сказуемого с содержанием дополнения: 1) Yamada ga kino: shoukai shita no wa Kishima da «(тот, кого) Ямада вчера представил – это Кисима» и 2) Yamada ga Kishima wo shoukai shita no wa kino: da «(то, что) Ямада представил Кисиму, (есть) вчера».

Так, можно обобщить, что синтаксическая субстантивация в японском языке, во-первых, подразумевает сложные синтаксические трансформации (непосредственно субстантивацию с её последующей тематизацией, что приводит к оформлению нового сказуемого). Во-вторых, как можно наблюдать на примерах, категория актуального членения в японском языке имеет большую роль в синтаксисе японского языка в связи с эксплицитным маркированием темы предложения. Это лишний раз подтверждает взаимосвязь этих двух уровней языка в вопросах структуры японского предложения.

В связи с этим, рассмотрим существующий анализ коммуникативной структуры. Понятие “коммуникативная транспозиция” заимствовано нами для описания японского языка из работ В.Г. Гака. В частности, в статье «Языковые преобразования», посвящённой исследованию французского языка, в разделе «Коммуникативные трансформации и

системность средств логического выделения во французском языке» приводится классификация трансформаций исходной коммуникативной структуры. Наиболее актуальным является категория коммуникативной транспозиции, которая заключается в "рематизации актанта или сирконстанта, при которой тема выражена глаголом, рема – существительным" [4, с. 438]. Предложение Поезд пришёл (Т(сущ)=Р(гл)) при данной трансформации становится Пришёл поезд (Т(гл)=Р(сущ)). В японском языке эта трансформация будет выглядеть, как densha wa kita => kita no wa densha desu.

Данные работы И.Ф. Вардуля и В.Г. Гака имеют ряд общих наблюдений. Во-первых, транспозиция понимается как вариант трансформации некого исходного предложения. В результате данной трансформации, в рамках синтаксиса, меняется статус того или иного члена предложения (сказуемое становится подлежащим, подлежащее или дополнение — сказуемым и пр.). В рамках коммуникативной структуры предложения данная трансформация приводит к изменению статуса темы или ремы на противоположный (рематизация темы исходного предложения и тематизация ремы исходного предложения).

В японском языке данная проблематика сочетается с тем, что актуальное членение эксплицитно маркировано: в предложении Yukiko wa kami ga nagai desu, "У Юкико длинные волосы", wa является маркером темы, который сосуществует с выделением подлежащего «волосы» именительным падежом ga.

Наравне с подобными существуют предложения с субстантивацией, при которой меняется содержание предложения. Сравним предложения Asa hayaku sampo suru (V) no (NML) wa kimochi ga ii desu "Приятно гулять рано утром" и Watashi ga taberu (V) no (NML) wa ringo desu "(То, что) я ем — это яблоко". Как можно видеть, в обоих предложениях происходит субстантивация глагольной группы при помощи субстантиватора no с её последующей тематизацией, однако разница заключается в том, чем выражено новое сказуемое. С лексической точки зрения, в предложениях первого типа (с субстантивацией сказуемого) сказуемое всегда будет выражено частью речи, которая наиболее регулярно выражает сказуемое (глагол или прилагательное). Это связано с функцией данных предложений: посредством субстантивации и тематизации глагольной группы, которая здесь выступает вершиной всего предложения, в сочетании с новым предикатом образуется новая предикативная пара, в которой по отношению к старому (субстантивированному) предикату приписывается новый признак. В случае предложений с транспозицией, подобной новой предикации не возникает, так как количество логико-семантических элементов (пропозиций) остаётся прежним: Watashi ga taberu no wa ringo desu "То, что я ем, есть яблоко" можно разложить на пропозиции "watashi ga taberu" "я ем" и "ringo wo taberu" "ем яблоко" вне зависимости от того, в каком предложении они представлены. Предложение Asa hayaku sampo suru no wa kimochi ga ii desu "приятно гулять рано утром" состоит из "asa hayaku sampo suru" "гулять рано утром" и "asa hayaku sampo suru no wa kimochi-ga-ii desu", "приятно гулять рано утром". В данном случае все предложение выступает новым субъектом в сочетании с новым, введенном предикатом «приятно».

Проблематика субстантивированных предложений в японском языке в контексте их перевода на русский язык уже рассматривалась в научной литературе. Несколько статей данному вопросу посвятила А. Е. Кириллова [5],[6]. При описании примеров, автором также используется классификация Вардуля: "В предложении "Makioka no ie ga zensei de atta no wa seizei taisei no makki made no koto" zensei de atta – это ложное подлежащее с содержанием сказуемого, а taisei no makki made – ложное сказуемое с содержанием обстоятельственного дополнения. В анализируемом переводе "Расцвет дома Макиока продолжался самое большее до середины двадцатых годов" ложное подлежащее, выраженное в оригинале предложением с субстантивным сказуемым, соответствует группе подлежащего (с определением) и поставлено в начало предложения ("расцвет дома Макиока"). Такое же решение ожидаем увидеть и для отрезка текста "Shinbun ni notta no wa sono torikeshi dewanaku, seigo no kiji", а именно "Напечатано в газете было не опровержение, а исправленная статья". Благодаря порядку слов в русском тексте сохраняется ложное подлежащее с содержанием сказуемого – передаются особенности актуального членения." [7, с.133].

В англоязычной литературе подобные предложения с no wa рассматриваются в парадигме расщеплённых предложений (cleft-sentence), понятия, которое в основном используется для описания подобного явления в английском языке (It was John that Mary saw "Тот, кого Мэри увидела, был Джон" [8]). Эта проблематика рассматривалась и в японском языке, где также рассматривались примеры с субстантивацией и тематизацией: Watashitachi ga sagashite iru no wa Joey da "тот, кого мы ищем, – это Джои" [9]. Она описывает сложные предложения, где «главная часть целиком относится к реме, а зависимая клауза – к теме» [10]. Это определение демонстрирует связь данных предложений с двумя другими системами описания этого явления: системой коммуникативных трансформаций Гака, у которых, по определению, имеется исходная структура, и "ложными членами предложения" Вардуля.

Метод. Для контрастивного анализа данных японских предложений и их переводов на русский язык в данной работе применяется анализ пропозиций. Представление о нём как инструменте контрастивного анализа семантики берётся из "Коммуникативной грамматики русского языка" Г. А. Золотовой. Ей приводится следующая аргументация: "при внутриязыковых синонимических преобразованиях осложненных конструкций, так же как и при переводе их на другой язык, должны сохраняться неизменными количество предикативных единиц, соединяющих свои потенции в единой структуре, и грамматические характеристики их предикативности. В этом грамматическая гарантия их эквивалентности" [11, с.224]. Именно количественное совпадение/несовпадение пропозиций в японском оригинале и русском переводе принимается нами за критерий семантической эквивалентности предложений на синтаксическом уровне. Такая эквивалентность не может быть установлена сопоставлением состава и значений лексических единиц оригинала и перевода, потому что, хотя их анализ и позволил бы сопоставить семантику оригинала и перевода, при анализе только лексического состава остается неучтенным их синтаксическое функционирование, которое различается в японском оригинале и его русском переводе, что и является предметом исследования данной работы.

Исходя из определения субстантивации как трансформации исходного предложения, исходным предложением называется то предложение, которое подверглось субстантивации (напр. Петя вышел является исходным предложением по отношению к предложению Тот, кто вышел, был Петя). Оригиналом называется японское предложение, которое было переведено на русский язык.

Анализ параллельных переводных текстов. Рассмотренные предложения с субстантивированными членами предложения удалось разделить на две категории. К первой категории относятся предложения с транспозицией, т.е. в которых удаётся восстановить исходное предложение, т.е. изначальное предложение в рамках японского языка, которое подверглось транспозиции. Так, в рамках этой категории можно выделить те предложения, которые, по классификации И. Ф. Вардуля называются предложениями с "подлежащим с содержанием совокупности членов и сказуемым с содержанием дополнения", которые мы предлагаем переквалифицировать как предложения, где подлежащее является номинализацией глагольной группы сказуемого (вместе с подлежащим), а подлежащее — вербализацией обстоятельства. Рассмотрим конкретные примеры:

(1) Watashi no umareta no wa, maizuru kara touhoku no, nihonkai e tsukideta urasabasii misaki de aru. Родился я на отдаленном мысе, сиротливо уходящем в море к северо-востоку от Майдзуру.

(букв.) (то, где) я родился, – (это)… мыс.

В японском оригинале подлежащее, оформленное маркером темы wa, является субстантивированной глагольной группой watashi no umareta "я родился". Сказуемым является именная группа с вершиной в форме существительного misaki "мыс", оформленного связкой de aru. Как можно видеть, из главных членов предложения возможно восстановить исходное предложение watashi ga misaki ni umareta "я родился на мысе", что и находит отражение в переводе.

(2) Mawari ni iru no wa, shigonin no kempei to, ryoushin de aru. Рядом стояли её родители и несколько жандармов.

(букв.) (те, кто) рядом стояли, – (это) 4-5 жандармов и родители.

В предложении глагольная группа mawari ni iru "вокруг были" субстантивирована и тематизирована, т.е. оформлена в качестве подлежащего в предложении. Именная группа shigonin no kempei to ryoushin

“4-5 жандармов и родители” оформлена связкой de aru, т.е. оформлена как именное сказуемое. Точно так же восстанавливается исходное предложение shigonin no kempei to ryoushin ga mawari ni iru “рядом были 4-5 жандармов и родители”. Это также находит отражение в переводе.

(3) Ima, watashi no kiiteiru no wa, kampeki-na seishi, kampeki-na muon de-atta. Я слышал лишь полную тишину и абсолютное беззвучие.

(букв.) (то, что) сейчас я слышал, – (это) абсолютная тишина, абсолютное беззвучие.

Субстантивированное подлежащее японского предложения состоит из глагольной группы watashi no kiiteiru “я слышу”, а именное сказуемое – из именной группы kampeki-na seishi, kampeki-na muon “абсолютная тишина, абсолютное беззвучие”. В данном случае субстантивированными оказались главные члены исходного предложения (watashi wa kampeki-na seishi, kampeki-na muon wo kiiteiru “я слышу абсолютную тишину, абсолютное беззвучие”), а формальным сказуемым в трансформированном предложении стало прямое дополнение исходного предложения kampeki-na seishi, kampeki-na muon “абсолютная тишина, абсолютное беззвучие”.

(4) Onna ga detekita no wa, kousou-na supeinfuu no yashiki no jimon de atta. Женщина вышла из дверей роскошного особняка в испанском стиле.

(букв.) (то, откуда) она вышла, – (это) двери роскошного особняка в испанском стиле.

В данном предложении субстантивированным подлежащим являются главные члены исходного предложения onna ga detekita “женщина вышла”, а именным сказуемым – исходное обстоятельство места “jimon” “двери”.

(5) Kashiwagi ga bentou wa iranai to itta no wa uso de wa nakatta. Не зря Касиваги говорил, что еду мне брать с собой не обязательно.

(букв.) (то, что) Касиваги сказал, что бэнто не нужно, не было ложью.

В данном случае субстантивированным подлежащим является группа глагола itta “сказал”, которая оформляет косвенную речь (“Kashiwagi ga … to itta” “Касиваги сказал, что…”). Это пример того, что в данной работе классифицируется как субстантивация с новым предикатом: ко всему предложению Kashiwagi ga bentou wa iranai to itta “Касиваги сказал, что бэнто не нужно” добавляется новая пропозиция – uso de wa nakatta “не было ложью”. Это подтверждается и тем, что, в отличие от других предложений, в данном случае в переводе не совпадает порядок слов: “не зря”, которое соотносится с uso de wa nakatta в оригинале, выносится вперёд.

(6) watashitachi ga koshi wo oroshita no wa, iroasete mushibamareta tokenka no hanakage de atta. Мы присели на траву возле увядших, изъеденных насекомыми ирисов.

Группа субстантивированного подлежащего представлена глагольной группой watashitachi ga koshi wo oroshita «мы присели», а группа именного сказуемого – именной группой со значением обстоятельства места с вершиной hanakage de atta «была тень цветов». Как можно наблюдать, восстанавливается исходное предложение watashitachi ga hanakage ni koshi wo oroshita «мы присели в тени цветов», что прослеживается в переводе.

Данные предложения выделяются тем, что, как и было указано, подлежащее в них является субстантивированным сказуемым исходного предложения, которое затем тематизируется, при этом тематизируется вся группа сказуемого, которая способна включать в себя и подлежащее (либо прямое дополнение) исходного предложения (ср. Watashi no umareta no wa misaki de aru и Watashi ga misaki ni umareta до субстантивации). Как можно видеть, в предложениях с транспозицией синтаксическая трансформация данного предложения не находит своего отражения в русском переводе: в нём сохраняются исходные главные члены предложения (Родился я на мысе, Рядом стояли её родители, Я слышал лишь полную тишину). Поэтому, можно утверждать, что русский перевод отражает не синтаксическое, а коммуникативное деление исходного японского предложения: в русском предложении и японском оригинале с транспозицией членов предложения совпадает порядок слов, что является основным инструментом передачи актуального членения в письменном русском языке.

Также, во всех представленных предложениях с транспозицией не совпадает грамматико-синтаксическое маркирование отдельных элементов предложения, но их порядок в рамках субстантивированной группы сказуемого в оригинале и в русском переводе совпадает.

Однако в примере с субстантивацией с новым предикатом “не зря Касиваги сказал, что…” не совпадает и порядок слов, хотя также грамматико-синтаксическое маркирование отдельных элементов предложения не совпадает с японским оригиналом.

Результаты. Данное наблюдение оказывается непосредственно связано с представлениями о категории эквивалентности, сформированными в теории перевода. Для данного исследования наиболее адекватна модель эквивалентности, представленная А.Д. Швейцером в статье “Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты” [12]. Данная модель основана на том, какого рода трансформации подвергается исходное высказывание, и какой инвариант данного высказывания сохраняется в переводе. Данные признаки рассматриваются на трёх уровнях: синтаксическом (отношение «знак:знак»), семантическом (отношение «знак:референт») и прагматическом (отношение «знак:человек»).

Стоит обратить внимание на иерархию эквивалентных уровней Швейцера, где синтаксический уровень включает в себя семантическую и прагматическую эквивалентность, компонентная эквивалентность – референтную и прагматическую и т.д., а также делаются обратные выводы – прагматическая эквивалентность может существовать без синтаксической эквивалентности, а референтная – без компонентной. Так, прагматическая эквивалентность (одинаковое влияние оригинала и перевода) является “ядром” эквивалентности одного текста по отношению к другому. Следующая ступень – эквивалентность семантическая (одинаковое значение оригинала и перевода), которая, по определению, содержит прагматическую эквивалентность. Синтаксическая эквивалентность (одинаковая синтаксическая структура оригинала и перевода) подразумевает наличие прагматической и семантической эквивалентности, но она является периферийным уровнем эквивалентности, который, в связи с различиями языков, зачастую невозможен без потери смысла, из-за чего, в большинстве случаев, отдаётся предпочтение передачи смысла оригинала, а не его форме.

Обсуждение. Как можно наблюдать в рассмотренных примерах, нельзя говорить об их синтаксической эквивалентности: японские предложения обладают сложной синтаксической конструкцией субстантивации с последующей тематизацией, которая не находит своего отражения в переводе на русский язык. Этому предлагается следующее объяснение.

Так как приоритет при переводе отдаётся сохранению содержания исходного текста, предложения с субстантивацией и их исходные предложения рассматриваются как равные друг другу семантические инварианты в связи с их одинаковым содержанием. И хотя содержание должно соответствовать оригиналу, форма перевода должна следовать правилам переводного языка. Следовательно, при переводе отдаётся предпочтение тем предложениям, в которой данная трансформация отсутствует. При этом, как было отмечено, сохраняется порядок слов японского предложения, что позволяет говорить о тематизации в русском переводе.

При этом можно заметить, что в случаях, где не восстанавливается исходное предложение, т.е. случаях субстантивации с новым предикатом, порядок слов не сохраняется, и можно говорить только о семантической, но не коммуникативной эквивалентности. Она доказывается анализом количества пропозиций в предложении, использованном в данной работе на основе работ Г. А. Золотовой.

Заключение. Подведём итоги исследования. В применении классификации “ложных членов предложения” И.Ф. Вардуля и трактовки коммуникативных транспозиций В.Г. Гака к предложениям японского языка, удалось объединить данные теории в рамках общей теории транспозиций языковых единиц на разных уровнях языка и продемонстрировать её потенциал в контрастивном анализе японских предложений и их русских переводов. Также была подтверждена состоятельность анализа пропозиций Г. А. Золотовой как метода контрастивного анализа семантико-синтаксических категорий разных языков.

Было продемонстрировано, что в предложениях с транспозицией при переводе на русский язык сохраняется порядок слов исходного

японского предложения, тем самым в русском языке также происходит тематизация и передаётся коммуникативная структура японского предложения. В рамках более общего исследования транспозиции в японском языке данные предложения были сопоставлены с предложениями с субстантивацией с добавленной пропозицией.

Хотя принято считать, что в японском языке сказуемые в предложениях с транспозицией являются существительными (которые являются прямыми дополнениями или обстоятельствами в исходном предложении), а в предложениях с субстантивацией с новым предикатом им является глагол или прилагательное (которые и добавляют новый признак ко всему предложению), на конкретном примере удалось показать, что это предположение неверно: существительное uso “ложь”, в сочетании с косвенной речью, формирует предложение именно этой категории.

Литература

1. Гак В. Г. Транспозиция // Лингвистический энциклопедический словарь/гл. ред. ВН Ярцева // М.: Сов. энцикл. – 1990.
2. Баврин А. В. Некоторые синтаксические особенности японско-русских эквивалентных единиц на материале перевода романа “Золотой храм” Ю. Мисимы // Лингвистика языков Китая, Кореи и Японии: Тезисы докладов I международной научно-практической конференции. – 2023.
3. Вардуль И. Ф. Очерки потенциального синтаксиса японского языка. – Наука, 1964.
4. Гак В. Г. Языковые преобразования – Языки русской культуры. – 1998.
5. Кириллова А. Е. Проблема передачи актуального синтаксиса в практике перевода художественных текстов с японского языка // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. – 2015. – С. 98–115.
6. Кириллова А. Е. Соответствия на уровне актуального синтаксиса при переводе художественных текстов с японского языка на русский // Вестник Московского университета. Серия 13. Востоковедение. – 2012. – С. 46–54.
7. Кириллова, А. Е. Некоторые проблемы передачи актуально-синтаксического членения при переводе художественных текстов с японского языка на русский / А. Е. Кириллова // Восток. Афро-азиатские общества: история и современность. – 2014. – № 1. – С. 130–138.
8. Reeve M. The syntactic structure of English clefts // Lingua. – 2011. – Т. 121. – P. 142–171.
9. Hiraiwa K., Ishihara S. Syntactic metamorphosis: Clefts, sluicing, and in-situ focus in Japanese // Syntax. – 2012. – Т. 15. – P. 142–180.
10. Тестелец Я. Г. Введение в общий синтаксис. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2001.
11. Золотова Г. А. и др. Коммуникативная грамматика русского языка. – 2004.
12. Швейцер А. Д., Ярцева В. Н. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. – Наука, 1988.

Contrastive characterisation of japanese sentences with nominalisation and their translations into russian (using parallel texts)

Bavrin A.V.

Institute of Oriental Studies of the Russian Academy of Sciences

The subject of this paper is the syntax of Japanese sentences with nominalisation and how they have been translated into Russian. Nominalisation is viewed as a special case of transposition, which itself is understood as the usage of a language element in its opposite/non-standard position The aim of this paper is to establish how said structures are conveyed using the tools of the Russian syntax. The main method of this paper is comparing separate compositions based off the lexical meanings of the sentence constituents. Using this method, we have analysed Japanese sentences with both nominalisation, where an additional proposition has been added, as well as transposition, where the subject and predicate syntactic roles are changed, but the amount of propositions remains the same. It is demonstrated through example analysis that Japanese and Russian sentences have mostly identical word order. As one of the more common tools for conveying information structure in Russian, identical word order and equal amount of propositions confirms the bigger importance for equivalence being meaning over form. The novelty of the research consists of merging the ideas of communicative transposition and forms of syntax transposition into a united theory of transposition, with it being applied to an insufficiently researched Japanese-Russian language pair.

Keywords: Japanese language; nominalisation; transposition; cleft sentences; proposition analysis; topicalisation; Japanese-Russian contrastive studies; Japanese-Russian translation; equivalence; information structure;

References

1. Gak V. G. [Transposition] // Lingvisticheskij entsiklopedicheskij slovar'/gl. red. VN Yartseva // M.: Sov. entsikl. – 1990 (In Russian).
2. Bavrin A. V. [Some Syntactic Features of Japanese-Russian Equivalent Units Based on the Translation of Yu. Mishima's Novel 'The Temple of the Golden Pavilion'] // Lingvistika yazykov Kitaya, Korei i Yaponii: Tezisy dokladov I mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferentsii. – 2023 (In Russian).
3. Vardul' I. F. [Essays on Potential Syntax of the Japanese Language] . – Nauka, 1964 (In Russian).
4. Gak V. G. [Language Transformations – Languages of Russian Culture] . – 1998 (In Russian).
5. Kirillova A. E. [The Problem of Conveying Actual Syntax in the Practice of Translating Literary Texts from Japanese] // Vestnik RGGU. Seriya: Literaturovedenie. Yazykoznanie. Kul'turologiya. – 2015. – S. 98–115 (In Russian).
6. Kirillova A. E. [Correspondences at the Level of Actual Syntax in Translating Literary Texts from Japanese into Russian] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 13. Vostokovedenie. – 2012. – S. 46–54 (In Russian).
7. Kirillova, A. E. [Some Problems of Conveying Actual-Syntactic Segmentation in Translating Literary Texts from Japanese into Russian] / A. E. Kirillova // Vostok. Afro-aziatskie obshchestva: istoriya i sovremennost'. – 2014. – № 1. – S. 130–138 (In Russian).
8. Reeve M. The syntactic structure of English clefts // Lingua. – 2011. – T. 121. – P. 142–171.
9. Hiraiwa K., Ishihara S. Syntactic metamorphosis: Clefts, sluicing, and in-situ focus in Japanese // Syntax. – 2012. – T. 15. – P. 142–180.
10. Testelets Ya. G. [Introduction to General Syntax. Moscow: Russian State University for the Humanities, 2001] (In Russian).
11. Zolotova G. A. i dr. [Communicative Grammar of the Russian Language] . – 2004 (In Russian).
12. Shvejtser A. D., Yartseva V. N. [Translation Theory: Status, Problems, Aspects] . – Nauka, 1988 (In Russian).

Территориальное письмо и конструирование идентичности русской эмигрантской литературы в Китае в перспективе литературной географии

Ван Луяо
магистрант, Цицикарский университет,

Гао Чуньюй
профессор, Цицикарский университет, liubochunyu@163.com,

Чэн Сыци
магистрант, Цицикарский университет

Миграционная волна первой половины XX века сформировала многочисленную группу русских эмигрантов в Китае, чье литературное творчество стало уникальным феноменом в истории литературы. В основе данной статьи лежит теория литературной географии; с учетом транстериториальных и межкультурных особенностей эмигрантской литературы анализируется формирующее влияние географических пространств — Харбина, Шанхая, зон вдоль Китайско-Восточной железной дороги — на творчество русских эмигрантских писателей. На примере репрезентативного автора Валерия Перелешина раскрывается географическое воображение «двойной родины» и пространственные выражения в диаспорическом контексте русской эмигрантской литературы, что позволяет предложить новый ракурс для понимания русской эмигрантской литературы в Китае XX века.

Ключевые слова: литературная география; русские эмигранты в Китае; конструирование идентичности.

После октябрьского события в России 1917 года миллионы русских эмигрантов бежали в разные уголки мира. В китайских городах, например, в городе Харбине, в Шанхае и в Тяньцзине, сконцентрировались сотни тысяч русских эмигрантов. Они скитались по свету, подобно ряске под ветром и дождем. «Только после победы во Второй мировой войне против фашизма и Войны сопротивления Японии в Китае в 1945 году часть эмигрантов вернулась на Родину, а другая часть эмигрантов переехала на постоянное жительство в страны Европы и Америки, Австралию и т.д. В Китае осталось немного русских эмигрантов»[1]. Эти писатели-эмигранты, находясь вдали от родины, продолжали творить на русском языке в чужой стране; их произведения несут в себе культурную память о России и глубокие природные и гуманистические отпечатки Китая.

«Литературная география как дисциплина, изучающая взаимодействие литературы и географической среды, в центре своего внимания имеет вопрос <как география влияет на литературу и как литература реконструирует географию>»[2]. Для эмигрантской литературы смена географических пространств является ее сущностной чертой: творчество писателей-эмигрантов всегда разворачивается вокруг тем «исходной родины» и «чужбины». Опираясь на основные теоретические рамки литературной географии, данная статья анализирует русскую эмигрантскую литературу в Китае в контексте конкретных географических пространств, исследует формы литературного письма эмигрантов в разных территориальных условиях, а также отраженные в них культурную идентичность и духовные дилеммы.

Географическое распределение и формы письма русской эмигрантской литературы в Китае

Литературная география фокусируется на взаимодействии географической среды и литературного творчества, и этот тезис полностью соответствует исследованиям русской эмигрантской литературы в Китае. Русские писатели-эмигранты сочетают в себе родной русский язык, географическую память о родной земле и жизненный опыт на чужбине, что порождает у них уникальное творческое вдохновение. Харбин, Шанхай, Тяньцзинь, Ханчжоу, Пекин и другие города — основные места расселения русских эмигрантов. С начала 1920-х до середины 1930-х годов центром культурной и литературной деятельности русских эмигрантов в Китае был Харбин. За короткое время Харбин стал крупным культурным центром. Количество русских эмигрантов увеличилось в разы. Среди них было значительное число людей, занимавшихся литературным творчеством[3]. Территориальные различия между двумя основными центрами расселения эмигрантов — Харбином и Шанхаем — сформировали совершенно разные литературные стили. Харбин граничит с Россией, сочетает черноземные просторы и русскую городскую ткань; творчество эмигрантов здесь пронизано тоской по родине и эмигрантской меланхолией, фокусируется на северных природных ландшафтах и опыте межкультурного скитания. Шанхай как международный город с плюралистической и толерантной гуманитарной средой позволил местной русской эмигрантской литературе выйти за рамки трагического нарратива и обратиться к городским наблюдениям, гуманитарным размышлениям и многообразным эмоциональным повествованиям. Территориальное пространство не только определяет тематику и стиль русской эмигрантской литературы, но и становится важным носителем для самоидентификации писателей и реконструкции их межкультурной идентичности, что наглядно подтверждает основной тезис о том, что территориальная среда формирует литературный облик, а литературное письмо наделяет пространство культурной ценностью.

Харбин — крупнейший центр расселения русских эмигрантов в Китае XX века; в период расцвета численность эмигрантов превышала 200 тысяч человек, что составляло более половины всего населения города. Город, возникший благодаря Китайско-Восточной железной до-

Статья выполнена в рамках проекта магистрантов Цицикарского университета 2025 года (проект № : QUZLTS_CX2025046)

роге, эмигранты называли «Восточной Москвой». Уникальные природные и гуманитарные условия Харбина сделали его важнейшим очагом и центром русской эмигрантской литературы в Китае. С точки зрения природной географии, в Харбине такой же суровый климат, как в сибирской части России. С точки зрения гуманитарной географии, в Харбине существовала целостная система эмигрантских сообществ — русские церкви, школы, театры, газеты, что формировало относительно самостоятельный русскоязычный культурный круг. Такая культурная среда позволила русским писателям-эмигрантам продолжать русскую литературную традицию и одновременно неизбежно испытывать влияние местной северо-восточной культуры. Наиболее репрезентативными писателями этого периода были В. Перелешин, А. Ачаир, М. Колосова, А. Несмелов, А. Хейдок и другие[4]. Возникли литературные объединения «Чураевка», «Николаевка» и другие. Участники «Чураевки» также активно публиковали стихи и прозу в журнале «Рубеж».

С 1930-х годов литературная жизнь шанхайских русских эмигрантов оживилась. Писатели, поэты, журналисты, редакторы из Харбина постепенно переезжали в Шанхай, укрепляя литературные силы города; возникали различные литературные и художественные объединения. В середине 1930-х годов Шанхай стал еще одним центром русской эмигрантской литературы и культуры в Китае после Харбина. «По данным 1929 года, в Шанхае проживало 13 тысяч русских, а к 1935 году их число достигло 20 тысяч. В этом международном городе русские эмигранты составляли более половины от всего числа иностранных жителей»[5].

Если основная тема харбинской эмигрантской литературы — «родной дом», то основная тема шанхайской — «скитание». Большинство русских эмигрантов в Шанхае — это вторичные беженцы: они только что спаслись от войны на Северо-Востоке Китая и попали в новые жизненные трудности в Шанхае. Большинство эмигрантов находились на дне общества, работали шоферами, официантами, танцовщицами и по другим похожим профессиям; их жизнь была бедной и бесперспективной. Это жизненное состояние отразилось в литературном творчестве и сформировало «нарратив скитальца», пронизанный одиночеством и разочарованием. Помимо тем тоски по родине, трудностей эмигрантской жизни, духовной тоски, в творчестве шанхайских эмигрантов появилось городское письмо о Шанхае. Объем публикации литературных газет, журналов и книг в Шанхае также был впечатляющим. «Наиболее репрезентативными крупными русскоязычными ежедневными газетами были <Шанхайская Заря> и <Слово>»[6].

Конструирование идентичности в произведениях русской эмигрантской литературы в Китае

Исходя из основного тезиса литературной географии о двустороннем взаимодействии литературы и географии, пространственные перемещения русских эмигрантов в Китае и их литературное творчество формируют целостную логическую цепь: смена пространства — реконструкция творчества — конструирование идентичности. Смена географических пространств коренным образом меняет образный строй и когнитивный горизонт писателей-эмигрантов, а литературное творчество, в свою очередь, наделяет физическое пространство духовно-культурной ценностью и в итоге становится ключевым путем для эмигрантского сообщества преодолевая дилеммы идентичности и завершая самоконструирование.

Пространственная миграция прежде всего обогащает творческие ракурсы и тематическую систему. Выйдя за рамки собственно российского контекста, писатели-эмигранты одновременно обладают «внутренним ракурсом памяти о родной земле» и «внешним ракурсом опыта в чужой стране», что разрушает монопольную рамку российской литературы. В Харбине климат и чернозем, схожие с сибирскими, позволили писателям-эмигрантам перенести традиции природного письма русской литературы на северо-восточную землю и с сопереживанием изобразить картины современного выживания. В Шанхае писатели-эмигранты вышли за рамки традиционной темы ностальгии и расширили творчество до размышлений о реальной жизни и описаний трудностей городского выживания. Для Валерия Перелешина пространственные перемещения из Харбина в Пекин и Шанхай расширили круг поэтических образов — от снега и ветра до лотосов, хуциня и других мотивов; расширение географических границ напрямую способствовало расширению творческого горизонта поэта и поступательному развитию его культурной идентичности.

В то же время литературное письмо обратным образом завершает реконструкцию ценности географического пространства, наделяя физическое пространство дополнительным культурным содержанием. Изначально являвшиеся просто городскими ориентирами зоны вдоль КВЖД в Харбине и авеню Жоффр в Шанхае после многократного осмысления писателями-эмигрантами наполнились духовным содержанием — ностальгией по родине, культурным обменом — и возвысились от обычных городских пространств до духовных символов русских эмигрантов в Китае. Определение Валерием Перелешиным Китая как «второй родины» преобразует Китай из простого места изгнания в духовное пространство, несущее эмоции и память. Ощущение скитания, порожденное географическим изгнанием, развеивается через литературное письмо и реконструкцию многообразных пространств. Писатели-эмигранты через литературу устанавливают духовную связь между родной землей и чужбиной, конструируют культурную идентичность в подвижных географических пространствах.

Формирование китайской идентичности в поэзии Валерия Перелешина: от чужой страны к внутреннему резонансу

Китайское художественное осмысление в творчестве В. Перелешина включает не только изображение пейзажей и повседневной жизни Китая, использование локальной лексики, но и постепенное формирование самосознания «Китая как дома». «Любая цивилизация подразумевает пространственное распространение своих духовных и материальных ценностей и образов. Пространственное развитие любой цивилизации сопровождается адаптацией и приспособлением к новым условиям существования»[7]. Литературная география открывает новые перспективы для изучения поэтического наследия В. Перелешина. Художественное осмысление идентичности в его поэзии эволюционировало вместе со сменой географических локаций: от «тоски по родине» через «ощущение внутреннего резонанса со второй родиной» к «ретроспективному взгляду»[8]. Изменение отношения к новому жизненному пространству — от наблюдения за чужой страной к глубокому внутреннему резонансу с ней — также отражает процесс адаптации поэта-эмигранта, находящегося на стыке культур, к новым реалиям, выстраивания отношений между собой и «другим», между личностью и окружающей действительностью.

Стихотворение «Ностальгия» является классическим произведением В. Перелешина, посвященное тоске по родине, в нем поэт выражает глубокую ностальгию, безграничную любовь и привязанность к родной земле.

Я сердца на дольки, на ломтики не разделю,
Россия, Россия, отчизна моя золотая!
Все страны вселенной я сердцем широким люблю,
Но только, Россия, одну тебя больше Китая.
У мачехи ласковой — в желтой я вырос стране,
И желтые кроткие люди мне братьями стали:
Здесь неповторимые сказки мерещились мне
И летние звезды в ночи для меня расцветали.
Лишь осенью поздней, в начальные дни октября,
Как северный ветер заплачет — родной и щемящий, —
Когда на закате костром полыхает заря,
На север смотрю я — всё дольше и чаще, и чаще.
Оттуда — из этой родной и забытой земли —
Забытой, как сон, но во веки веков незабвенной —
Ни звука, ни слова — лишь медленные журавли
На крыльях усталых приносят привет драгоценный.[9]118

Это стихотворение, написанное поэтом в Пекине в 1943 году, отражает начальный период пребывания поэта в Китае, когда его мысли были обращены к России. В начале стихотворения поэт твердым голосом выражает свои чувства: поэт заявляет, что все страны вселенной он сердцем широким любит, но «его сердца на дольки, на ломтики не разделит». Ведь вся любовь поэта принадлежит «золотой родине» — России. Метафора «золотой» закрепляет образ России как неделимого эмоционального дома для поэта.

Для В. Перелешина, выросшего в Китае с раннего детства, привязанность к этой стране должна была быть глубже, чем к России, от которой у него остались лишь отрывочные детские воспоминания, существующие в основном в воображении. Однако в этом стихотворении поэт описывает Китай так «ласковая мачеха» и «в желтой я вырос стране», а отправной точкой его творчества остается тоска по родной земле. Когда «Лишь осенью поздней, в начальные дни октября, /Как северный ветер заплачет — родной и щемящий», природные явления Китая не помогают ему интегрироваться в новую реальность, а наоборот, пробуждают в нем тоску по России, находящейся на севере: «На север смотрю я — всё дольше и чаще, и чаще». В этот период идентичность поэта находится в состоянии разрыва: он физически уже давно живет в Китае, но его мысли и душа упорно обращены к России. В конце стихотворения поэт сравнивает ностальгию с «печальной звездою восходит», подчеркивая, что это чувство стало для него таким же вечным, как звезды на небе.

А в стихотворении «Заблудившийся аргонавт» поэт демонстрирует уже значительно более глубокое знание и понимание Китая.

Я б родился в городе южном — / В Баошане или Чэнду —
В именитом, степенном, дружном, / Многодетном старом роду.
Мне мой дед, баккалавр ученый, / Дал бы имя «Свирель Луны»
Или строже: «Утес Дракона», / Или тише: «Луч Тишины».
Под горячим солнцем смуглея, / Потемнело б мое лицо,
И серебряное на шее / Всё рельефней было б кольцо.
И, как рыбки в узких бассейнах / Под шатрами ярких кустов,
Я бы вырос в сетях затейных / Иероглифов и стихов.
Лет пятнадцати, вероятно, / По священной воле отца,
Я б женился на неопрятной, / Но богатой дочке купца.
Так, не зная, что мир мой тесен, / Я старел бы, важен и сыт,
Без раздумчивых русских песен, / От которых сердце горит.
А теперь, словно голос долга, / Голос дома поет во мне,
Если вольное слово «Волга» / На эфирной плывет волне.
Оттого, что при всей нагрузке / Вер, девизов, стягов и правд,
Я—до костного мозга русский / Заблудившийся аргонавт.[9, с 138]

«Заблудившийся аргонавт» знаменует важный поворот в эмоциональном развитии поэта. В этом произведении, наполненном аллегорическим смыслом, В. Перелешин фантазирует, что «Я Китаю был обручен», и детально описывает идеальное происхождение, полностью соответствующее реалиям Китая той эпохи: «В именитом, степенном, дружном, / Мне мой дед, баккалавр ученый, Дал бы имя <Свирель Луны>,Или строже: <Утес Дракона> / Я б женился на неопрятной ». Знание поэтом Китая было постепенным процессом: от незнакомства к близости, от поверхностного восприятия к глубокому пониманию культурного содержания.

В этот период в поэтическом творчестве поэта появляется глубокое культурное погружение, свидетельствующее о всестороннем понимании и принятии им китайской культуры. Он перестает быть просто тоскующим по родине эмигрантом, смотрящим на родную землю издалека, и пытается найти для себя корни в толще китайской культуры. Как и у всех писателей-эмигрантов, основными темами творчества В. Перелешина остаются тоска по родине и одиночество в чужой стране. «При этом одиночество и тема смерти сопровождали духовное становление поэта, а преодоление этих переживаний было очень долгим процессом»[10]. Именно поэтому конец стихотворения раскрывает сложность идентичности поэта. Как только он готов был остаться в этом воображаемом мире «Я старел бы, важен и сыт», «Голос дома поет во мне», «Если вольное слово <Волга>, /На эфирной плывет волне». В итоге он заявляет: «Я—до костного мозга русский / Заблудившийся аргонавт». «Именно это придает произведениям русских писателей-эмигрантов уникальную восточную колоритность, позволяет соединить в них духовные черты русского народа и особенности китайской литературы» [11]. В этом стихотворении перед нами разворачивается внутренняя борьба поэта: его любовь к Китаю искренняя и имеет прочные основания, но в итоге ее прерывает более сильное чувство, «русскость», идущая из крови и культурной традиции. Противоречивость идентичности поэта является самым правдивым психологическим портретом переходного периода от восприятия Китая как «чужой страны» к глубокому внутреннему резонансу с ней.

В стихотворении «Три родины», написанном уже после переезда в Бразилию, В. Перелешин подводит итог и выстраивает четкую картину своей идентичности. Стихотворение описывает жизненный путь поэта через смену географических локаций: «Родился я у быстроводной / неукротимой Ангары»— Россия; «упал в страну шелков, и чая, / и лотосов, и вееров» — Китай; «но был я прогнан из Китая, / как из России — навсегда...Бразилии незнаменитой, / последней родине моей» — Бразилия[9, с 302]. В этот период Китай в его сознании становится второй родиной, равной по значению России. В стихотворении «Издалека» поэт считает Китай своей «второй родиной». В нём поэт пишет: «Я знаю спокойно и просто: / В день, когда я умру, непременно вернусь в Китай» [9, с 150]. Любовь поэта к Китаю была глубокой, он ощущал себя китайцем, и даже в день смерти хотел вернуться в эту страну. В этот период в выражении чувств поэта к Китаю произошел коренной перелом: в стихотворении «Три родины» В. Перелешин прямо заявляет, что его любовь к этой стране «любовью полюбил неложной»[9, с 302]. Это кардинально отличается от заявления из стихотворения «Ностальгия», что «любовь к России превосходит любовь к Китаю», и выходит за рамки идентификации через воображение в «Заблудившемся аргонавте». Это подлинное чувство принадлежности, сформировавшееся после многолетнего жизненного опыта. Когда поэт описывает свою третью родину — Бразилию, он ощущает «густой и давящий воздух», чувствует, что «песни прошлого словно заколдованы», что еще ярче подчеркивает теплоту и свет Китая как «второй родины» в его эмоциональном мире.

На этом этапе поэт завершает формирование художественного осмысления китайской идентичности. «Литература включает не только литературные тексты, но и литературоведческие исследования, а география подразумевает не только реальный мир и пространственные концепции, но и гуманитарную географию как академическую дисциплину» [12]. Литературная география открывает новые перспективы для изучения поэтического наследия В. Перелешина. Формирование внутреннего резонанса с Китаем не означает для поэта предательства России или полную замену русской идентичности на китайскую — оно свидетельствует о том, что поэт принял все культурные отпечатки, подаренные ему жизнью в изгнании, и интегрировал их в целостную, многообразную личность. Китай из «чужой страны», которая вначале пробуждала в нем только тоску по родине, в итоге стал неотъемлемой частью духовной родины поэта, вызвав глубокий внутренний резонанс.

Заключение

Литературная география открывает совершенно новый теоретический ракурс для исследований русской эмигрантской литературы в Китае. Рассматривая русскую эмигрантскую литературу в контексте конкретных географических пространств, мы не только видим формирующее влияние различных территориальных сред на творчество писателей-эмигрантов, но и через географическое письмо глубоко понимаем их сложную культурную идентичность и духовные дилеммы. Русские писатели-эмигранты в Китае своим уникальным межкультурным ракурсом изобразили местные китайские географические ландшафты и гуманитарный облик страны, создав уникальную литературную форму, отличную как от собственно российской, так и от китайской национальной литературы. Писатели-эмигранты во главе с Валерием Перелешиным в условиях диаспоры завершили трансформацию идентичности — от восприятия Китая как чужбины до сопереживания второй родине. Двустороннее взаимодействие географии и литературы не только формирует уникальный облик эмигрантской литературы, но и открывает новые перспективы для исследований конструирования идентичности эмигрантских сообществ.

Литература

1. Ли Сингэн. Дрожжи под ветром и дождем: русские эмигранты в Китае (1917–1945) // Пекин: Издательство «Центральная редакционно-издательская компания», 1997. С. 1.

2. Калуцков В. Н. Литературная география как научный предмет и как учебная дисциплина / В. Н. Калуцков // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 4. С. 67–78.

3. Му Синь. Русская эмигрантская литература в Харбине [J] // Северо-Восточные гуманитарные исследования. 2004. № 4. С. 93–95.

4. Ши Цзиньхуань, Пэн Чуаньюн. Новый взгляд на этапы развития и особенности русской эмигрантской литературы в Китае // Сибирские исследования. 2021. Т. 48. № 2. С. 95–105.

5. Ли Жэньнянь. Русская эмигрантская литература в Китае [J] // Вестник Пекинской национальной библиотеки. 1995. № 1/2. С. 45.

6. Ван Яминь. Образ Шанхая в современной китайской и русской эмигрантской литературе: на материале 1920–1930-х годов // Ланьчжоуский научный журнал. 2015. № 8. С. 6–11.

7. Лебедева Н. А. «Гений места» как фактор межкультурного взаимодействия (русская литература Харбина и китайская культура) // Проблемы Дальнего Востока. 2014. № 2. С. 165–171.

8. Чжао С. Мотив «изгнания» в творчестве Валерия Перелешина // Филология: научные исследования. 2019. № 1. С. 75–79.

9. Перелешин В. Три родины: Стихотворения и поэмы. Т. 1 // М.: Престиж Бук, 2018. С. 106–302. (Серия «Золотой серебряный век»)

10. Цзя Юннин. Образ Китая в поэзии Арсения Несмелова и Валерия Перелешина // Москва: Федеральное государственное бюджетное учреждение науки, 2019. С. 36.

11. Ван Яминь. Русская эмигрантская литература в современной китайской литературе // Вестник Шанхайского педагогического университета (философские и общественные науки). 2010. Т. 39. № 6. С. 101–107.

12. Ван Исюань. Теоретический поворот литературной географии: генезис, эволюция и тенденции // Вестник Шанхайского университета транспорта (философские и общественные науки). 2025. Т. 33. № 5. С. 131–142.

Regional Writing and Identity Construction in Russian Émigré Literature in China from the Perspective of Literary Geography

Wang Luyao, Gao Chunyu, Cheng Siqi
Qiqihar University

The massive exodus of Russians in the first half of the 20th century gave rise to a large-scale Russian émigré community in China, whose literary output constitutes a distinctive chapter in transnational literary history. Centered on the theory of literary geography and integrating the transregional and transcultural attributes of diasporic literature, this paper examines the formative role of key geographical spaces—Harbin, Shanghai, and the areas along the Chinese Eastern Railway—in shaping the literary production of Russian émigré writers. Taking the iconic writer Valery Pereleshin as a case study, it elucidates the geographical imagination of the "double homeland" and spatial articulations in the diasporic context within Russian émigré literature, thereby offering a fresh analytical lens for understanding 20th-century Russian émigré literature in China.

Keywords: Literary Geography; Russian Émigrés in China; Identity Construction; Regional Writing; Diasporic Literature.

References

1. Li Xinggeng. Wind and Rain Duckweed: Russian Emigrés in China (1917-1945) // Beijing: Central Compilation & Translation Press, 1997: 1.
2. Kalutskov, V. N. "Literary Geography as a Research Subject and Academic Discipline." // Vestnik of Moscow University. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication, 2015, no. 4, pp. 67-78.
3. Mu Xin. Russian Emigré Literature in Harbin // Heilongjiang Social Sciences, 2004, (4): 93-95.
4. Shi Jinhuan, Peng Chuanyong. A New Discussion on the Development Stages and Characteristics of Russian Emigré Literature in China // Siberian Studies, 2021, 48(2): 95-105.
5. Li Rennian. Russian Emigré Literature in China // Journal of Beijing Library, 1995, (1/2): 45.
6. Wang Yamin. Shanghai in Modern Chinese Literature and Russian Emigré Literature: Centered on the 1920s and 1930s // Lanzhou Academic Journal, 2015, (8): 6-11.
7. Lebedeva, N. A. "Genius Loci" as a Factor of Intercultural Interaction (Harbin Russian Literature and Chinese Culture) // Problems of the Far East, 2014, no. 2, pp. 165-171.
8. Zhao, S. The Motif of "Exile" in the Works of Valery Pereleshin // Philology: Scientific Research, 2019, no. 1, pp. 75-79.
9. Pereleshin, V. Three Homelands: Lyrics and Narrative Poems. Vol. 1 // . Moscow: Prestizh Buk, 2018, pp. 106-302. (Golden Silver Age Series)
10. Jia Yunning. The Image of China in the Poetry of Arseny Nesmelov and Valery Pereleshin // Moscow: Federal State Budgetary Institution of Science, 2019: 36.
11. Wang Yamin. Russian Emigré Literature in Modern Chinese Literature // Journal of Shanghai Normal University (Philosophy & Social Sciences Edition), 2010, 39(06): 101-107.
12. Wang Yixuan. Formation, Evolution and Trends of the Theoretical Turn in Literary Geography // Journal of Shanghai Jiao Tong University (Philosophy and Social Sciences), 2025, 33(05): 131-142.

Социолингвистический аспект доверия к системам генеративного искусственного интеллекта

Дмитриева Елизавета Игоревна
доктор филологических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой иностранных языков №3, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, eidmitrieva@mail.ru,

Куница Светлана Алексеевна
преподаватель кафедры иностранных языков №3, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, kunitsa.sa@rea.ru,

Степанян Лилит Масисовна
лаборант-исследователь кафедры иностранных языков 3, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, stepanyan.lm@rea.ru,

Черненькая Майя Евгеньевна
лаборант-исследователь кафедры иностранных языков 3, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, chernenkaya.me@rea.ru

В статье рассматривается социолингвистический аспект доверия пользователей к системам генеративного искусственного интеллекта (GigaChat и DeepSeek) на основе опроса 100 респондентов разных возрастных групп. Анализируются частота обращения, сферы использования (учеба, работа, здоровье, бытовые вопросы, наука), а также факторы, влияющие на формирование доверия или недоверия к ответам ИИ: наличие ссылок, анализ источников, подробность объяснения, логичность структуры, соблюдение регистра общения. По итогам исследования предложена матрица цифрового доверия. Установлено, что критерии доверия к ИИ коррелируют с критериями доверия в деловой коммуникации; возрастная группа влияет на частоту и способы проверки информации, но не на базовые критерии оценки корректности ответов.

Ключевые слова: генеративный искусственный интеллект, цифровое доверие, социолингвистика, верификация информации, возрастные группы пользователей, критерии доверия.

Понятие доверия является объектом изучения большого числа наук: философских, психологических, социальных. И.Ю. Леонова [2] отмечает, что «высокая научная популярность доверия как предмета исследования обусловлена множеством функций, которые оно выполняет как в социальной жизни общества, так и в обыденной жизни отдельного человека». Языковой аспект формирования доверия традиционно рассматривается в рамках когнитивной лингвистики. Только недавно начали проводиться исследования (в том числе в рамках Лаборатории управленческой лингвистики мастерской управления «Сенеж»), рассматривающие лингвистические средства формирования доверия. В рамках данного исследования мы рассмотрим понятие доверия в междисциплинарном ключе прикладной информатики и социолингвистики.

Актуальность исследования обусловлена тем, что доверие к системам искусственного интеллекта является важным фактором, влияющим на развитие общества в целом и образования в частности [1]. В толковом словаре под ред. А.П. Евгеньевой [4] приводится следующее толкование данного понятия: «Убежденность в чьей-л. искренности, честности, добросовестности и основанное на них отношение к кому-, чему-л.». Для целей нашего исследования данное определение будет несколько адаптировано и трансформировано в следующее рабочее определение: «Убежденность в корректности и качестве представляемой информации, возможности действовать на ее основе».

В ходе исследования нами был проведен опрос с участием 100 респондентов различных возрастных групп. Анализировался опыт взаимодействия пользователей со следующими системами генеративного искусственного интеллекта – ГигаЧат и DeepSeek.

Сперва рассмотрим возрастной аспект исследования.

Респонденты отвечали на вопрос: “Часто ли Вы обращаетесь к системе генеративного искусственного интеллекта ГигаЧат/Deepseek” со следующими вариантами ответов: обращаюсь часто (3 балла), обращаюсь редко (2 балла), не пользуюсь (1 балл). Далее было рассчитано среднее значение по формуле A=Eo/n, где Eo – сумма баллов за ответы, n – число ответов в конкретной возрастной категории.

Как показали результаты опроса, молодые пользователи до 20 лет и респонденты в возрасте 21–30 лет явно отдают предпочтение DeepSeek, что подтверждается средними баллами 2.36 и 2.58 соответственно, в то время как возрастная группа 31–40 лет демонстрирует большую лояльность к GigaChat со средним баллом 2.57, а респонденты старше 51 года также чаще выбирают GigaChat. При этом группа 41–50 лет вновь смещает баланс в сторону DeepSeek, что может свидетельствовать о том, что выбор системы ИИ обусловлен не только возрастом, но и профессиональными или повседневными задачами, которые пользователи решают с помощью этих инструментов.

Частота обращения к системам ИИ также варьируется в зависимости от возраста: наиболее активными пользователями DeepSeek оказалась молодежь до 20 лет, которая практически не использует GigaChat, тогда как группа 21–30 лет демонстрирует сбалансированную активность, часто обращаясь к DeepSeek и в некоторых случаях к GigaChat, а респонденты 31–40 лет показывают смешанную картину, где оба сервиса используются примерно одинаково. Группа 41–50 лет использует ИИ умеренно, чаще выбирая DeepSeek, в то время как пользователи старше 51 лет являются наименее активной категорией, многие из них вовсе не обращаются к системам генеративного интеллекта, но среди тех, кто их использует, доминирует GigaChat.

Были выявлены следующие приоритетные сферы, по которым пользователи обращаются к генеративным системам: учеба (65%), быт (64%), работа (41%), здоровье (39%), наука (31%). Анализ сфер применения ИИ показывает, что ключевым фактором использования для молодых пользователей до 20 лет является учеба, однако они также активно обращаются к системам за решением бытовых вопросов и консультациями по здоровью, тогда как группа 21–30 лет оказывается самой разносторонней, охватывая учебу, работу, науку, здоровье и бытовые вопросы практически в равной пропорции. Респонденты 31–40 и

41–50 лет преимущественно используют ИИ для рабочих задач и бытовых вопросов, а возрастная группа старше 51 лет, хотя и демонстрирует низкую вовлеченность, все же применяет ИИ для работы, науки и бытовых вопросов. Также необходимо отметить ряд единичных случаев упоминания таких областей как религия, искусство, закон, мораль, хобби, спорт, тяжелые моменты в жизни, поддержка. Данные аспекты показывают, что пользователи обращаются к системам генеративного искусственного интеллекта в том числе касательно ценностно-окрашенных вопросов.

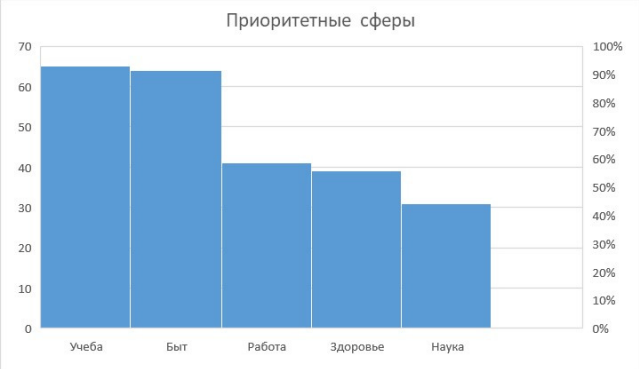


Рисунок 1 – Приоритетные сферы применения

Фактор проверки информации, на наш взгляд, считается ключевым при оценке доверия к системам генеративного искусственного интеллекта. В ходе опроса предлагались следующие варианты ответа (для наглядности сгруппированные в Таблице 1 по предполагаемым уровням доверия):

Таблица 1
Методы проверки

Степень доверия	Варианты ответа
Высокая	Не всегда Не проверяю Да, через другую систему искусственного интеллекта
Средняя	Да, через поиск в интернете или другие ресурсы
Низкая	Да, через консультацию с экспертом

Было установлено, что 61% респондентов проверяют полученный результат через поиск в интернете или другие ресурсы (средняя степень доверия к системе), 21% - через консультацию с экспертом (низкая степень доверия к системе), 20% (достаточно высока степень доверия) - через другую систему искусственного интеллекта.

Говоря о возрастном аспекте, важно отметить, что наиболее критично к получаемым ответам подходят молодые пользователи и люди среднего возраста, тогда как группа старше 51 лет чаще либо не проверяет информацию, либо делает это не всегда, что коррелирует с их меньшей вовлеченностью в использование ИИ в целом.

На следующем этапе пользователей просили отметить, какие особенности отклика систем генеративного искусственного интеллекта дают основания считать ответ корректным. Затрагивались такие дискурсивные маркеры, как объем анализируемых источников, наличие ссылок, однозначность и уверенность ответа, подробное описание ответа. Респонденты всех возрастов сходятся во мнении, что главным основанием для доверия служит анализ большого числа источников (61%), наличие ссылок на первоисточники (50%), подробное и логичное объяснение (53%), а также однозначность и уверенность ответа (30%), причем последний критерий особенно важен для молодежи до 20 лет, тогда как группа 21–30 лет делает акцент на анализе источников и наличии ссылок, а респонденты 31–40 и 41–50 лет также выделяют наличие ссылок и подробное объяснение. Из анализа данных ответов можно сделать вывод о том, что для пользователей важны как лингвистические, так и экстралингвистические факторы.

Во многом данные результаты соотносимы с концепцией О.В. Петряниной, Ю.С. Беленковой [3] о том, что доверие в коммуникации выстраивается на основе таких факторов как «точность (достоверность), надежность, прозрачность, последовательность и компетентность».

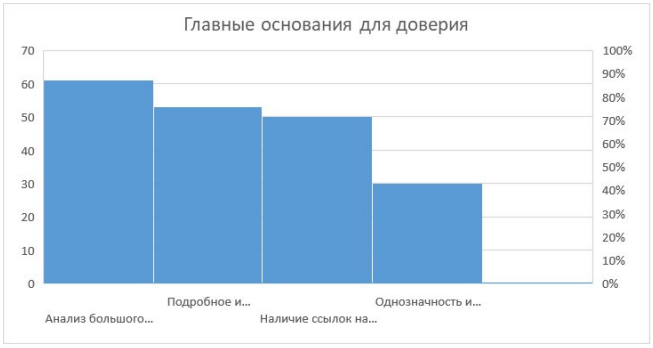


Рисунок 2 – Приоритетные факторы формирования доверия

Последний вопрос касался факторов, которые могут вызвать недоверие к отклику, полученному от системы. Были предложены такие варианты ответов: нелогичность структуры, полное отсутствие ссылок, упоминание источников, которые ранее не встречали, недоверие к ссылкам, несоблюдение регистра общения. Результаты опроса показали, что основные причины для сомнений в корректности ответов универсальны для всех возрастов и включают нелогичность структуры ответа (75%), недоверие к ссылкам на информацию (56%) или их полное отсутствие (40%), упоминание источников, которые пользователь никогда не встречал (32%), а также несоблюдение регистра общения (15%), причем последний фактор является критичным молодых пользователей до 20 лет и группу 21–30 лет, которые предъявляют повышенные требования к стилю и форме общения с искусственным интеллектом. Также ряд пользователей отмечают, что наличие фактических ошибок также может подорвать доверие к ИИ-системам.

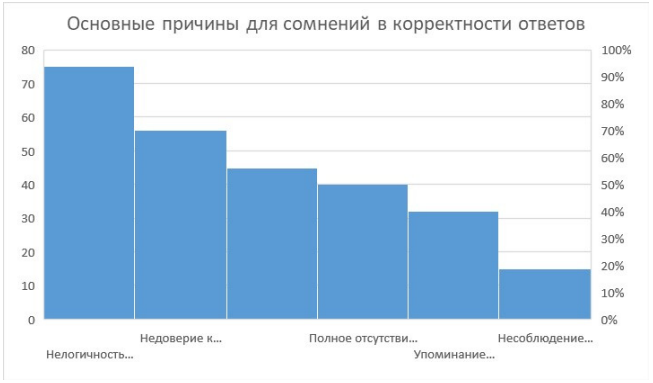


Рисунок 2 – Приоритетные факторы формирования недоверия

На основе проведенного опроса представляется возможным составление матрицы цифрового доверия, представленной в таблице 2.

Таблица 2
Матрица цифрового доверия

Признаки роста	Факторы доверия	Признаки снижения
отсутствие ошибок	Точность	фактические ошибки
объем анализируемых источников подробное и логичное объяснение	Надежность	упоминание источников, которые пользователь никогда не встречал
наличие ссылок	Прозрачность	недоверие к ссылкам на информацию или их полное отсутствие,
структурированный ответ	Последовательность	нелогичность структуры ответа
однозначность и уверенность ответа	Компетентность	несоблюдение регистра общения

По итогам проведённого анализа можно сформулировать следующий ключевой вывод: подавляющее большинство респондентов, особенно молодёжь и люди среднего возраста, осознанно проверяют информацию, полученную от ИИ, используя для этого поиск в интернете, консультации с экспертами и перекрёстную проверку через другие системы, тогда как наименее активная группа старше 51 лет демонстрирует более низкий уровень верификации, что коррелирует с их общей

меньшей вовлеченностью в использование генеративного интеллекта. При этом независимо от возраста, критерии, формирующие доверие или недоверие к системам искусственного интеллекта, коррелируют с критериями доверия в деловой коммуникации.

Литература

1. Дмитриева, Е. И. Риски искусственного интеллекта при использовании современных технологий в процессе обучения в университете / Е. И. Дмитриева, И. В. Грубин, М. Е. Черненькая // Искусственный интеллект и духовная культура : Сборник материалов II Международной научно-практической конференции, Москва, 23 октября 2025 года. Том 1. – Санкт-Петербург: ООО Издательский дом "Сциентиа", 2026. – С. 236-239. – EDN MDOTHZ.
2. Леонова Ирина Юрьевна Доверие: понятие, виды и функции // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2015. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/doverie-ponyatie-vidy-i-funktsii (дата обращения: 06.07.2026).
3. Петрянина Ольга Валерьевна, Беленкова Юлия Сергеевна Языковая репрезентация понятия доверия к бренду в немецкой маркетинговой коммуникации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2025. №12. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-reprezentatsiya-ponyatiya-doveriya-k-brendu-v-nemetskoy-marketingovoy-kommunikatsii (дата обращения: 06.07.2026).
4. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981–1984.

Sociolinguistic aspect of trust in generative artificial intelligence systems

Dmitrieva E.I., Kunitsa S.A., Stepanyan L.M., Chernenkaya M.Y.

Plekhanov Russian University of Economics

This article examines the sociolinguistic aspect of user trust in generative artificial intelligence systems (GigaChat and DeepSeek) based on a survey of 100 respondents of different age groups. We analyze frequency of use, areas of use (study, work, health, everyday life, science), and factors influencing trust or distrust in AI responses: availability of references, source analysis, explanation detail, structure consistency, and adherence to the appropriate register of communication. Based on the study's findings, a digital trust matrix is proposed. It is found that AI trust criteria correlate with trust criteria in business communication; age group influences the frequency and methods of information verification, but not the basic criteria for assessing the accuracy of responses.

Keywords: generative artificial intelligence, digital trust, sociolinguistics, information verification, user age groups, trust criteria.

References

1. Dmitrieva, E. I. Risks of Artificial Intelligence in the Use of Modern Technologies in the Learning Process at the University / E. I. Dmitrieva, I. V. Grubin, M. E. Chernenkaya // Artificial Intelligence and Spiritual Culture: Collection of Materials of the II International Scientific and Practical Conference, Moscow, October 23, 2025. Volume 1. - St. Petersburg: OOO Publishing House "Scientia", 2026. - Pp. 236-239. - EDN MDOTHZ.
2. Leonova Irina Yuryevna Trust: Concept, Types and Functions // Bulletin of Udmurt University. Series "Philosophy. Psychology. Pedagogy". 2015. No. 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/doverie-ponyatie-vidy-i-funktsii (date of access: 06.07.2026).
3. Olga Valerievna Petryanina, Yulia Sergeevna Belenkova, “Linguistic representation of the concept of brand trust in German marketing communication” // Philological sciences. Theoretical and Practical Issues. 2025. No. 12. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-reprezentatsiya-ponyatiya-doveriya-k-brendu-v-nemetskoy-marketingovoy-kommunikatsii (date of access: 06.07.2026).
4. Dictionary of the Russian language: In 4 volumes / USSR Academy of Sciences, Institute of Russian Language; Ed. by A. P. Evgenyeva. – 2nd ed., corrected and supplemented. – M.: Russian language, 1981–1984.

Лингводидактическая среда как средство формирования профессионально-коммуникативной компетенции у обучающихся СПО

Дорогавцева Наталья Павловна
МБОУ Гимназия г. Ливны, ndorogavtseva@mail.ru

В условиях модернизации системы среднего профессионального образования и усиления требований к качеству подготовки специалистов среднего звена особую актуальность приобретает проблема формирования профессионально-коммуникативной компетенции обучающихся. В современной образовательной практике данная компетенция рассматривается как интегративное качество личности, обеспечивающее готовность к эффективному взаимодействию в профессиональной среде, к использованию норм делового общения, к участию в коллективной деятельности, а также к продуктивному решению коммуникативных задач в типичных и нестандартных производственных ситуациях.
Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности лингводидактической среды как средства формирования профессионально-коммуникативной компетенции у обучающихся СПО.
В результате установлено, что специально организованная лингводидактическая среда, интегрирующая профессионально ориентированное иноязычное содержание, интерактивные технологии, моделирование коммуникативных ситуаций и цифровые ресурсы, обеспечивает положительную динамику в развитии профессионально-коммуникативной компетенции обучающихся СПО.
Ключевые слова: лингводидактическая среда, профессионально-коммуникативная компетенция, среднее профессиональное образование, СПО, иноязычная коммуникативная компетенция.

Введение. В современной педагогической науке проблема формирования профессионально-коммуникативной компетенции у обучающихся среднего профессионального образования, безусловно, относится к числу приоритетных. Это обусловлено тем, что выпускник колледжа должен обладать не только совокупностью специальных знаний и практических умений, но и способностью к эффективному профессиональному взаимодействию, речевой самопрезентации, участию в деловой коммуникации и сотрудничеству в профессиональном коллективе [1], [7], [13].

Следует отметить, что в последние годы система СПО развивается в логике компетентностной модели образования, где особая роль отводится универсальным, общепрофессиональным и коммуникативным компетенциям [2], [8]. При этом работодатели всё чаще акцентируют внимание на необходимости подготовки специалиста, способного грамотно и убедительно выражать мысли, вести профессиональный диалог, соблюдать нормы делового этикета, работать с информацией и адаптироваться к условиям профессиональной мобильности [14], [15].

Вместе с тем в условиях глобализации, цифровизации и расширения межкультурных контактов существенно возрастает значение иноязычной коммуникативной компетенции. Для обучающихся СПО владение английским языком становится не только предметным образовательным результатом, но и важным ресурсом профессионального развития, поскольку многие профессиональные сферы предполагают обращение к англоязычной документации, цифровым платформам, международным стандартам обслуживания и коммуникации [5], [6], [16].

В связи с этим преподаватель английского языка в колледже объективно выступает не только носителем языковой подготовки, но и субъектом формирования профессионально-коммуникативной компетенции обучающихся [17], [18].

Анализ научной литературы показывает, что различные аспекты компетентностного подхода, профессионального общения, иноязычной подготовки и образовательной среды достаточно подробно раскрыты в работах отечественных исследователей [3], [4], [9], [10], [19], [20].

Однако проблема лингводидактической среды как особого средства формирования профессионально-коммуникативной компетенции у обучающихся СПО, в том числе средствами английского языка, разработана недостаточно полно. В частности, требуют дальнейшего осмысления структура такой среды, её педагогические условия, а также механизмы интеграции иноязычной коммуникативной компетенции в общую систему профессиональной подготовки [11], [12], [21].

Таким образом, возникает противоречие между потребностью системы СПО в выпускнике, обладающем развитой профессионально-коммуникативной и иноязычной коммуникативной компетенцией, и недостаточной разработанностью педагогических механизмов формирования указанных качеств в рамках специально организованной лингводидактической среды.

Гипотеза исследования состояла в предположении о том, что формирование профессионально-коммуникативной компетенции у обучающихся СПО будет более эффективным, если:

1. в образовательном процессе будет создана лингводидактическая среда профессионально ориентированного типа;
2. содержание обучения английскому языку будет интегрировано с профессиональными модулями;
3. будут систематически использоваться интерактивные, проблемно-коммуникативные и цифровые технологии;
4. в учебный процесс будут включены модели реальных иноязычных и профессионально-речевых ситуаций;
5. диагностика результатов будет строиться по когнитивному, деятельностному и мотивационно-ценностному критериям [6], [10], [18], [22].

Цель исследования — теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность лингводидактической среды как средства формирования профессионально-коммуникативной компетенции у обучающихся СПО.

Методы. Настоящее исследование было организовано как педагогическое исследование смешанного типа, включающее теоретико-аналитический этап, констатирующий этап, формирующий эксперимент и итоговую диагностику. Данный дизайн, как представляется, позволяет не только концептуализировать изучаемое явление, но и эмпирически проверить эффективность разработанных педагогических условий [23], [24].

База исследования и выборка. Исследование проводилось на базе профессиональной образовательной организации среднего профессионального образования. В нём приняли участие 104 обучающихся 2 курса по специальностям, предполагающим активное профессиональное общение и использование иностранного языка в профессиональном контексте: «Гостиничное дело», «Туризм и гостеприимство», «Информационные системы и программирование».

Для целей эксперимента были сформированы две группы:

- **контрольная группа (КГ)** — 52 обучающихся;
- **экспериментальная группа (ЭГ)** — 52 обучающихся.

Группы являлись сопоставимыми по возрасту, профилю подготовки, исходному уровню языковой подготовки и уровню сформированности коммуникативных умений.

Методологические основания исследования. Методологическую основу исследования составили:

- компетентностный подход [1], [7], [8];
- коммуникативно-деятельностный подход [5], [19];
- контекстный подход [9], [10];
- личностно-ориентированный подход [25];
- средовой подход [4], [26];
- положения отечественной лингводидактики и методики обучения иностранным языкам [3], [6], [20].

Методы исследования. В работе применялись следующие методы:

1. **Теоретический анализ научной литературы** — для уточнения сущности понятий «лингводидактическая среда», «профессионально-коммуникативная компетенция», «иноязычная коммуникативная компетенция» [3], [6], [11].

2. **Педагогическое наблюдение** — для фиксации особенностей речевого поведения студентов в учебных, квазипрофессиональных и интерактивных ситуациях [17], [27].

3. **Анкетирование** — для выявления отношения обучающихся к профессиональному общению, английскому языку, групповому взаимодействию и профессиональной самопрезентации [14], [18].

4. **Тестирование** — для оценки когнитивного компонента компетенции, включая владение профессиональной лексикой, нормами речевого поведения, правилами деловой коммуникации и основами иноязычного общения [5], [16].

5. **Экспертная оценка** — к оценке привлекались преподаватели английского языка, преподаватели профессиональных дисциплин и кураторы академических групп. Оценивались коммуникативные умения обучающихся в ходе ролевых игр, презентаций, кейсов и проектных заданий [12], [15].

6. **Педагогический эксперимент** — для проверки эффективности разработанной модели лингводидактической среды.

Критерии и показатели оценки. В исследовании были выделены три критерия сформированности профессионально-коммуникативной компетенции:

1. Когнитивный критерий. Показатели:

- знание норм профессионального и делового общения;
- владение профессиональной терминологией;
- знание основных стратегий устной и письменной коммуникации;
- понимание специфики иноязычного профессионального общения [6], [16], [20].

2. Операционально-деятельностный критерий. Показатели:

- умение вести профессиональный диалог;
- способность задавать вопросы и аргументировать позицию;
- владение навыками презентации и самопрезентации;
- умение использовать английский язык в типичных профессиональных ситуациях [5], [11], [17].

3. Мотивационно-ценностный критерий. Показатели:

- осознание значимости профессионального общения;
- положительное отношение к изучению английского языка как ресурса профессии;
- стремление к саморазвитию в области речевой культуры и межкультурного взаимодействия [14], [18], [25].

По каждому критерию определялись три уровня: низкий, средний, высокий.

Содержание формирующего этапа. В экспериментальной группе преподавателем английского языка была создана и реализована модель лингводидактической среды, включавшая следующие компоненты:

1. Содержательный компонент

- профессионально ориентированные тексты на английском языке;
- тематические словари и речевые клише;
- задания по деловой переписке, интервью, обслуживанию клиента, описанию профессиональных ситуаций [5], [6].

2. Коммуникативно-деятельностный компонент

- ролевые и деловые игры;
- моделирование ситуаций «специалист — клиент», «специалист — коллега», «собеседование при приёме на работу»;
- микродиалоги, кейсы, мини-проекты, устные выступления [19], [22].

3. Цифровой компонент

- использование платформ Moodle, Quizlet, Google Forms;
- работа с презентациями, видеоматериалами, интерактивными заданиями;
- выполнение заданий по аудированию и созданию речевых продуктов в цифровой среде [21], [28].

4. Рефлексивно-оценочный компонент

- листы самооценки;
- чек-листы коммуникативных умений;
- обсуждение типичных речевых ошибок;
- обратная связь от преподавателя и группы [24], [27].

В контрольной группе обучение осуществлялось преимущественно в традиционном формате: работа по учебнику, лексико-грамматические упражнения, чтение и перевод текста, ответы по образцу.

Статистическая обработка данных. Количественная обработка результатов проводилась с помощью расчёта процентных распределений, сравнительного анализа средних показателей и критерия χ^2 Пирсона. Статистическая значимость различий определялась при уровне $p < 0,05$. Для обработки использовались программы Microsoft Excel 2019 и SPSS Statistics [23], [24].

Этические аспекты. Все обучающиеся были проинформированы о целях исследования. Участие в диагностических процедурах носило добровольный характер. Персональные данные были обезличены.

Результаты. 1. Исходный уровень сформированности профессионально-коммуникативной компетенции. На констатирующем этапе было установлено, что у большинства обучающихся обеих групп преобладают низкий и средний уровни сформированности профессионально-коммуникативной компетенции. Обучающиеся испытывали затруднения в ситуациях устного делового общения, не всегда могли логично выстраивать профессиональный диалог, демонстрировали ограниченный объём профессионально ориентированной иноязычной лексики.

Таблица 1

Исходные показатели уровней сформированности профессионально-коммуникативной компетенции, %

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Низкий	40,4	42,3
Средний	46,1	44,2
Высокий	13,5	13,5

Источник: Составлено автором на основании анализа устного диалога на констатирующем этапе.

Различия между группами на входном этапе статистически незначимы (**$p > 0,05$**).

2. Результаты по когнитивному критерию. После завершения формирующего этапа в экспериментальной группе отмечено существенное повышение знаний норм профессионального общения, делового речевого этикета, профессиональной лексики и языковых конструкций, применяемых в типичных ситуациях иноязычного профессионального взаимодействия.

Таблица 2
Динамика показателей по когнитивному критерию, %

Уровень	КГ до	КГ после	ЭГ до	ЭГ после
Низкий	34,6	28,8	36,5	13,5
Средний	51,9	53,8	50,0	48,1
Высокий	13,5	17,4	13,5	38,4

Источник: Составлено автором на основании анализа устного диалога после завершения формирующего этапе.

Результаты по операционально-деятельностному критерию. Экспертная оценка и педагогическое наблюдение показали, что обучающиеся экспериментальной группы стали увереннее использовать стратегии профессионального общения, активнее участвовать в групповых обсуждениях, успешнее выполнять ролевые задания на английском языке, точнее применять речевые клише и профессиональную терминологию.

Таблица 3
Динамика показателей по операционально-деятельностному критерию, %

Уровень	КГ до	КГ после	ЭГ до	ЭГ после
Низкий	42,3	36,5	44,2	17,3
Средний	44,2	46,1	42,3	48,1
Высокий	13,5	17,4	13,5	34,6

Источник: Составлено автором на основании экспертной оценки и педагогического наблюдения.

Результаты по мотивационно-ценностному критерию. Анкетирование показало, что в экспериментальной группе увеличилось число обучающихся, рассматривающих английский язык как важный инструмент профессионального роста. Кроме того, возросла готовность к участию в диалоговых и проектных формах работы, а также интерес к ситуациям профессионального и межкультурного общения.

Таблица 4
Динамика показателей по мотивационно-ценностному критерию, %

Уровень	КГ до	КГ после	ЭГ до	ЭГ после
Низкий	38,5	32,7	40,4	19,2
Средний	48,1	50,0	46,1	46,2
Высокий	13,4	17,3	13,5	34,6

Источник: Составлено автором на основании анализа анкетирования.

Итоговые результаты по интегральному показателю. На контрольном этапе исследования была зафиксирована более выраженная положительная динамика в экспериментальной группе.

Таблица 5
Итоговые уровни сформированности профессионально-коммуникативной компетенции, %

Уровень	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Низкий	30,8	16,7
Средний	50,0	47,4
Высокий	19,2	35,9

Источник: Составлено автором на основании анализа устных ответов на контрольном этапе.

Различия между контрольной и экспериментальной группами на итоговом этапе статистически значимы (**$p < 0,05$**).

Дополнительные эмпирические наблюдения. В экспериментальной группе были зафиксированы следующие изменения:

- повышение активности в групповой работе;
- снижение коммуникативной тревожности при публичном выступлении;
- рост качества устной самопрезентации;
- более осознанное использование английского языка в профессиональном контексте;
- повышение точности оформления письменных речевых продуктов.

Основные результаты

Полученные результаты, на наш взгляд, позволяют утверждать, что лингводидактическая среда действительно выступает действенным средством формирования профессионально-коммуникативной компетенции у обучающихся СПО. При этом принципиально важно, что её эффективность обусловлена не отдельными методическими приёмами, а целостной организацией образовательного пространства, в котором языковая, профессиональная и коммуникативная подготовка оказываются взаимосвязанными [3], [4], [21].

Прежде всего следует отметить положительную динамику по когнитивному критерию. Этот результат свидетельствует о том, что профессионально ориентированное содержание обучения английскому языку позволяет обучающимся не только расширять словарный запас, но и осваивать нормы речевого поведения, жанры деловой коммуникации, способы выражения профессиональных намерений и аргументации [5], [6], [20].

Иными словами, знания приобретают для студентов прикладной смысл, так как непосредственно соотносятся с будущей профессиональной деятельностью. Данный вывод согласуется с идеями контекстного обучения, разработанными в отечественной педагогике [9], [10].

Не менее значимой представляется динамика операционально-деятельностного компонента. Как показывают результаты исследования, включение обучающихся в ролевые игры, деловые кейсы, проектную и презентационную деятельность, а также в моделирование типичных профессиональных ситуаций способствует переходу от формального знания языкового материала к его функциональному использованию [19], [22].

Иначе говоря, формирование профессионально-коммуникативной компетенции оказывается наиболее результативным тогда, когда обучающийся действует в условиях, приближенных к реальному профессиональному общению.

Особого внимания заслуживает тема иноязычной коммуникативной компетенции. В рамках настоящего исследования она рассматривалась как важный структурный компонент общей профессионально-коммуникативной компетенции.

Для преподавателя английского языка в системе СПО данное положение имеет принципиальное значение, поскольку позволяет переосмыслить содержание собственной профессиональной деятельности: обучение иностранному языку должно быть ориентировано не только на языковую правильность, но и на развитие способности студента взаимодействовать в профессионально значимых и межкультурных ситуациях [16], [17], [18].

Таким образом, английский язык становится средством профессиональной социализации, а не только учебным предметом. Следует также подчеркнуть, что положительные изменения по мотивационно-ценностному критерию свидетельствуют о росте внутренней включённости обучающихся в коммуникативную деятельность.

Студенты экспериментальной группы в большей степени стали воспринимать английский язык как ресурс профессионального успеха, карьерной мобильности и самореализации. Это согласуется с выводами отечественных авторов о значении личностно-ориентированной и деятельностной организации обучения [14], [25], [27].

Вместе с тем исследование имеет определённые ограничения. Во-первых, эксперимент проводился на базе одной образовательной организации, что ограничивает возможности прямой экстраполяции результатов. Во-вторых, выборка охватывала ограниченное число специальностей. В-третьих, продолжительность формирующего этапа не позволяет в полной мере оценить устойчивость достигнутых результатов в долгосрочной перспективе.

Перспективы дальнейших исследований, как представляется, могут быть связаны:

1. с разработкой отраслевых моделей лингводидактической среды для различных специальностей СПО;

2. с изучением потенциала цифровых платформ в формировании иноязычной профессиональной коммуникации;

3. с созданием более дифференцированного диагностического инструментария;

4. с исследованием взаимодействия преподавателя английского языка и преподавателей профессиональных дисциплин в межпредметном формате [11], [12], [28]. Таким образом, выдвинутая гипотеза получила подтверждение: специально организованная лингводидактическая среда способствует более эффективному формированию профессионально-коммуникативной компетенции у обучающихся СПО, включая её иноязычный компонент.

Заключение

Подводя итог, следует отметить, что проблема формирования профессионально-коммуникативной компетенции у обучающихся СПО в современных условиях приобретает особую значимость. Проведённое исследование показало, что лингводидактическая среда обладает значительным педагогическим потенциалом, поскольку обеспечивает интеграцию языковой подготовки, профессионального содержания, коммуникативной практики и личностного развития обучающихся. Установлено, что наиболее эффективной является такая лингводидактическая среда, которая включает профессионально ориентированный языковой материал, интерактивные формы работы, моделирование реальных ситуаций общения, цифровые ресурсы и систематическую рефлексию результатов. При этом существенную роль в её проектировании и реализации играет преподаватель английского языка, выступающий организатором иноязычного профессионального взаимодействия студентов. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования полученных результатов в деятельности преподавателей английского языка в колледжах, методистов и разработчиков образовательных программ СПО. Теоретическая значимость определяется уточнением роли лингводидактической среды в формировании профессионально-коммуникативной компетенции и раскрытием связи между данной компетенцией и иноязычной коммуникативной подготовкой обучающихся.

Литература

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006.
4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991.
6. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. М.: Филоматис, 2004.
7. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.
8. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
9. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС, 2004.
10. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009.
11. Блинов В.И., Сергеев И.С., Есенина Е.Ю. Модернизация системы среднего профессионального образования: теоретические и практические аспекты. М.: Перо, 2018.
12. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика. М.: Педагогика, 1997.
13. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990.
14. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. Волгоград: Перемена, 1998.
15. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1999.
16. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2005.
17. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987.
18. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности. М.: Высшая школа, 1996.
19. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М.: ИКАР, 2009.
20. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977.
21. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2010.
22. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение. М.: Академия, 2009.
23. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. М.: Либроком, 2010.
24. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Академия, 2012.
25. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.
26. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. М.; Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002.
27. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2012.
28. Блинов В.И. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения. М.: Издательство «Перо», 2020.

The linguodidactic environment as a means of forming professional and communicative competence among students of vocational education and training

Dorogavtseva N.P.
MBOU Gymnasium

With the modernization of the secondary vocational education system and increasing demands on the quality of training for mid-level specialists, the development of students' professional and communicative competence is becoming particularly pressing. In modern educational practice, this competence is viewed as an integrative personality trait that ensures readiness for effective interaction in a professional environment, the use of business communication standards, participation in teamwork, and the productive resolution of communicative tasks in typical and non-standard work situations.

The aim of this study is to theoretically substantiate and experimentally test the effectiveness of a linguodidactic environment as a means of developing professional and communicative competence in secondary vocational students.

The study found that a specially organized linguodidactic environment integrating professionally oriented foreign language content, interactive technologies, modeling of communicative situations, and digital resources ensures positive dynamics in the development of professional and communicative competence in secondary vocational students.

Keywords: linguodidactic environment, professional and communicative competence, secondary vocational education, vocational education, foreign language communicative competence

References

1. Zimnyaya I.A. Key competencies — a new paradigm of educational outcomes // Higher Education Today. 2003. No. 5. Pp. 34–42.
2. Khutorskoy A.V. Key competencies as a component of a personality-oriented paradigm of education // Public Education. 2003. No. 2. Pp. 58–64.
3. Galskova N.D., Gez N.I. Theory of Foreign Language Teaching. Linguodidactics and methodology. Moscow: Akademiya, 2006.
4. Yasvin V.A. Educational environment: from modeling to design. Moscow: Smysl, 2001.
5. Passov E.I. Communicative method of teaching foreign language speaking. Moscow: Prosveshchenie, 1991.
6. Shchukin A.N. Teaching foreign languages: theory and practice. M.: Filomatis, 2004.
7. Baydenko V.I. Competencies in professional education // Higher Education in Russia. 2004. No. 11. Pp. 3–13.
8. Bolotov V.A., Serikov V.V. Competency Model: from Idea to Educational Program // Pedagogika. 2003. No. 10. Pp. 8–14.
9. Verbitsky A.A. Competency-Based Approach and the Theory of Contextual Learning. Moscow: PCPS, 2004.
10. Verbitsky A.A., Larionova O.G. Personality-Based and Competency-Based Approaches in Education: Problems of Integration. Moscow: Logos, 2009.
11. Blinov V.I., Sergeev I.S., Yesenina E.Yu. Modernization of the secondary vocational education system: theoretical and practical aspects. Moscow: Pero, 2018.
12. Batyshev S.Y. Professional pedagogy. Moscow: Pedagogika, 1997.
13. Kuzmina N.V. Professionalism of the personality of the teacher and the master of industrial training. M.: Higher School, 1990.
14. Serikov V.V. Personality-oriented education: the search for a new paradigm. Volgograd: Peremena, 1998.
15. Leontiev A.A. Psychology of Communication. Moscow: Smysl, 1999.
16. Solovova E.N. Methods of Teaching Foreign Languages: A Basic Course of Lectures. Moscow: Prosveshchenie, 2005.
17. Kan-Kalik V.A. To the Teacher about Pedagogical Communication. Moscow: Prosveshchenie, 1987.
18. Safonova V.V. Sociocultural approach to teaching a foreign language as a specialty. Moscow: Vysshaya Shkola, 1996.
19. Azimov E.G., Shchukin A.N. A new dictionary of methodological terms and concepts. Moscow: IKAR, 2009.

Байопик и историческая правда: журналистская проверка фактов в фильмах «основано на реальных событиях»

Дударев Евгений Игоревич
бакалавр, Всероссийский государственный институт кинематографии имени С.А. Герасимова (ВГИК), edudarev1811@mail.ru

В статье исследуются проблемы соотношения художественного вымысла и фактической точности в кинематографических биографиях (байопиках), заявленных как основанные на реальных событиях. Проводится анализ четырёх резонансных байопиков и посвящённых им журналистских фактчекинговых публикаций методами сравнительного и контент-анализа. Результатами исследования являются выделение типовых приёмов расхождения вымысла и факта и вывод о медиапросветительской функции фактчекинга байопиков.

Ключевые слова: байопик, фактчекинг, достоверность, журналистика, кинематограф, документализм, медиаграмотность.

Введение

Кинематографическая биография (байопик) — один из самых устойчиво популярных жанров современного кино. Значительная часть таких фильмов сопровождается маркетинговой формулировкой «основано на реальных событиях», формирующей у зрителя определённые ожидания достоверности. Однако кинематограф как художественная форма неизбежно прибегает к драматургическому сжатию, композитным персонажам и домысливанию диалогов — приёмам, вступающим в противоречие с фактической точностью. В ответ на это сформировался устойчивый журналистский жанр постпродакшн-фактчекинга байопиков, актуальность изучения которого обусловлена его растущим влиянием на восприятие истории через популярную культуру.

Взаимоотношения кино и истории как самостоятельной формы осмысления прошлого, обладающей собственной логикой, отличной от логики академической историографии, рассматриваются в зарубежной историографии кино [9]: исторический фильм не пересказывает документ, а конструирует его образное, эмоционально нагруженное прочтение, неизбежно расходящееся с архивным фактом. Особенности конструирования байопиком мифологизированной, а не документальной версии биографии публичной фигуры, отвечающей запросам продюсерской, а не исследовательской логики, исследованы в [8]. Отечественные исследователи разрабатывают смежные вопросы: методологические подходы к игровому кино как историческому источнику систематизированы в [5], где ставится вопрос о том, может ли аффективное, а не когнитивное восприятие быть формой научного познания прошлого; практики зрительской деконструкции современного исторического кино в социальных медиа проанализированы в [4], где показано, что аудитория сама всё чаще берёт на себя функцию проверки достоверности, публикуя разборы расхождений в блогах и соцсетях — параллельно и независимо от профессиональной журналистики.

Отдельный корпус работ посвящён журналистскому фактчекингу как профессиональной практике и предмету журналистского образования [1, 2, 3, 7]: показано, что фактчекинг за последнее десятилетие институционализировался — в редакциях появляются штатные фактчекеры и целые отделы верификации, а дисциплина проверки фактов включается в учебные планы факультетов журналистики. Роль медиаграмотности как инструмента распознавания недостоверного контента аудиторией рассмотрена в [1, 6]. Однако собственно постпродакшн-верификация фактов в байопиках как самостоятельный медийный жанр, возникающий уже после выхода фильма именно как реакция на него, в этих работах затрагивается лишь косвенно, что и определяет проблему настоящего исследования: маркетинговая формулировка «основано на реальных событиях» размывает границу между художественной интерпретацией и документальным фактом, а функцию восстановления этой границы для массовой аудитории берёт на себя журналистика — в форме постпродакшн-фактчекинга.

Основная часть

Исследование строится на качественном сравнительном анализе четырёх кейсов — байопиков «Игры разума» (2001), «Богемская рапсодия» (2018), «Социальная сеть» (2010) и «Оппенгеймер» (2023), выбранных по критерию высокой резонансности и наличия развёрнутых журналистских фактчекинговых материалов. Для каждого фильма сопоставляются три уровня: ключевые сюжетные и визуальные решения картины, документально подтверждённые факты биографии героя и содержание журналистских публикаций формата «правда и вымысел». Используются методы сравнительно-описательного и контент-анализа [3], а также элементы жанрового анализа применительно к самим фактчекинговым текстам.

«Игры разума» (2001), байопик математика Джона Нэша, визуализирует его шизофренические галлюцинации как зрительные образы, которые видит сам зритель вместе с героем, — тогда как в действительности расстройство Нэша носило преимущественно слуховой характер. Журналистские фактчекинговые материалы указывали, что

этот приём был осознанным драматургическим решением, позволяющим зрителю пережить субъективный опыт героя, но одновременно создающим у аудитории искажённое представление о клинической картине шизофрении в целом. Фактчекеры также отмечали, что фильм умалчивает о ряде эпизодов биографии Нэша, которые не вписывались в избранную сценаристами арку искупления.

«Богемская рапсодия» (2018) существенно меняет хронологию: диагноз ВИЧ у Фредди Меркьюри в картине предшествует выступлению Queen на Live Aid в 1985 году, тогда как в действительности диагноз был поставлен позднее; журналистские фактчекинговые материалы подробно разбирали это расхождение как способ усилить драматургическую кульминацию.

«Социальная сеть» (2010) строит центральный мотив — разрыв отношений как причину создания Facebook — на вымышленном сценарном ходе; фактчекинговые публикации последовательно указывали на то, что этот приём выполняет драматургическую, а не документальную функцию.

«Оппенгеймер» (2023), опираясь на обширный биографический первоисточник, тем не менее сжимает временную шкалу слушаний по допуску к секретности и домысливает ряд диалогов; журналистские материалы отмечали, что подобные решения создают иллюзию документальной точности отдельных эпизодов.

Во всех четырёх случаях журналистский фактчекинг не столько разоблачает фильм, сколько выполняет медиапросветительскую функцию, эксплицитно проводя границу между жанром художественной драмы и документальным изложением [1, 6]. При этом можно выделить как минимум три типовых приёма, вокруг которых строится расхождение вымысла и факта: перестановка или сжатие хронологии («Богемская рапсодия», «Оппенгеймер»), домысливание мотивации и диалогов, отсутствующих в документальных источниках («Социальная сеть», «Оппенгеймер»), и визуализация субъективного, не поддающегося прямому документированию опыта героя («Игры разума»). Важно и то, что сам объект фактчекинга здесь принципиально иной, чем в классической новостной верификации: журналист проверяет не утверждение, а художественное произведение, изначально не претендующее на буквальную документальность, что требует от фактчекингового текста особой риторики — не «разоблачения лжи», а объяснения природы художественного допущения [7].

Заключение

Проведённый анализ показывает, что журналистский фактчекинг байопиков представляет собой самостоятельный медийный поджанр с функцией восстановления зрительской медиаграмотности, а не разновидность классической новостной верификации. Расхождение художественного вымысла и документального факта в байопике является структурной особенностью жанра, а не случайным дефектом отдельных фильмов, и именно журналистика, а не киноведение, берёт на себя задачу explицитного проведения границы между ними для массовой аудитории. Перспективным направлением дальнейшего исследования представляется изучение того, насколько чтение подобных материалов реально влияет на зрительское восприятие достоверности фильма, а также сравнительный анализ практик верификации байопиков в российской и зарубежной журналистике.

Литература

1. Базаркулова К. Ю. Использование приемов «медиаграмотности» для распознавания fake news. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-priemov-mediagramotnosti-dlya-raspoznovaniya-fake-news (дата обращения: 29.07.2026).

2. Ершов Ю. М. Феномен фейка в контексте коммуникационных практик. 2018. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-feyka-v-kontekste-kommunikatsionnyh-praktik (дата обращения: 29.07.2026).

3. Калинина Н. В. Фактчекинг в работе современного журналиста и СМИ. 2020. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/faktcheking-v-rabote-sovremennogo-zhurnalista-i-smi (дата обращения: 29.07.2026).

4. Никулич Ю. В. Практики деконструкции современного российского исторического кино в социальных медиа. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/praktiki-dekonstruktsii-sovremennogo-rossiyskogo-istoricheskogo-kino-v-sotsialnyh-media (дата обращения: 29.07.2026).

5. Ромашин М. И. Игровое кино как история: основные методологические подходы // Тульский научный вестник. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/igrovoe-kino-kak-istoriya-osnovnye-metodologicheskie-podhody (дата обращения: 29.07.2026).

6. Соколова Д. В. Фактчекинг и верификация информации в российских СМИ: результаты опроса // Вестник Московского университета. Сер. 10, Журналистика. 2018. URL: https://vestnik.journ.msu.ru/books/2018/4/faktcheking-i-verifikatsiya-informatsii-v-rossiyskikh-smi-rezultaty-oprosa1/ (дата обращения: 29.07.2026).

7. Шестеркина Л. П., Лободенко Л. К., Красавина А. В., Марфицына А. Р. Фактчекинг и верификация информации в контексте журналистского образования // Вопросы теории и практики журналистики. 2021. Т. 10. № 1. С. 94–108. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/faktcheking-i-verifikatsiya-informatsii-v-kontekste-zhurnalistskogo-obrazovaniya (дата обращения: 29.07.2026).

8. Custen G. F. Bio/Pics: How Hollywood Constructed Public History. New Brunswick: Rutgers University Press, 1992. 315 p.

9. Rosenstone R. A. History on Film / Film on History. Harlow: Pearson Longman, 2006. 200 p.

Biopic and historical truth: journalistic fact-checking in films “based on a true story”

Dudarev E.I.
Russian State University of Cinematography named after S.A. Gerasimov

The article examines the relationship between artistic fiction and factual accuracy in biopics positioned as based on true events. The analysis covers four high-profile biopics and the fact-checking publications devoted to them, using comparative and content analysis. The results include a typology of devices reconciling fiction and fact and a conclusion on the media-literacy function of biopic fact-checking.

Keywords: biopic, fact-checking, accuracy, journalism, cinema, documentalism, media literacy.

References

1. Bazarkulova K. Yu. Using Media Literacy Techniques to Recognize Fake News. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-priemov-mediagramotnosti-dlya-raspoznovaniya-fake-news (accessed: July 29, 2026).
2. Ershov Yu. M. The Phenomenon of Fake in the Context of Communication Practices. 2018. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-feyka-v-kontekste-kommunikatsionnyh-praktik (accessed: July 29, 2026).
3. Kalinina N. V. Fact-Checking in the Work of a Modern Journalist and the Media. 2020. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/faktcheking-v-rabote-sovremennogo-zhurnalista-i-smi (date of access: 29.07.2026).
4. Nikulich Yu. V. Deconstruction Practices of Contemporary Russian Historical Cinema in Social Media. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/praktiki-dekonstruktsii-sovremennogo-rossiyskogo-istoricheskogo-kino-v-sotsialnyh-media (date of access: 29.07.2026).
5. Romashin M. I. Fiction Film as History: Main Methodological Approaches // Tula Scientific Bulletin. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/igrovoe-kino-kak-istoriya-osnovnye-metodologicheskie-podhody (Accessed: July 29, 2026).
6. Sokolova, D. V., "Fact-checking and verification of information in Russian media: survey results," Moscow University Bulletin, Series 10, Journalism, 2018. URL: https://vestnik.journ.msu.ru/books/2018/4/faktcheking-i-verifikatsiya-informatsii-v-rossiyskikh-smi-rezultaty-oprosa1/ (Accessed: July 29, 2026).
7. Shesterkina L. P., Lobodenko L. K., Krasavina A. V., Marfitsyna A. R. Fact-checking and verification of information in the context of journalism education // Voprosy Teorii i Praktiki Zhurnalistiki. 2021. Vol. 10. No. 1. pp. 94–108. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/faktcheking-i-verifikatsiya-informatsii-v-kontekste-zhurnalistskogo-obrazovaniya (accessed: July 29, 2026).
8. Custen G. F. Bio/Pics: How Hollywood Constructed Public History. New Brunswick: Rutgers University Press, 1992. 315 p.
9. Rosenstone R. A. History on Film / Film on History. Harlow: Pearson Longman, 2006. 200 p.

Живопись в фокусе поэтического текста

Елина Евгения Аркадьевна
профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и профессиональной коммуникации, Саратовская государственная юридическая академия, Sarelina@mail.ru

В статье рассматриваются два вида семиотических систем – изобразительная (визуальная, иконическая) и вербальная (конвенциональная) в аспекте двух видов творчества – живописи и литературы. Применяется два противоположно направленных вектора в соотношении данных разнокодовых знаковых систем: «текст → изображение» и «изображение → текст». Первый вектор реализуется в иллюстрациях к литературным текстам, второй – в трех вариантах: 1) в искусствоведческих текстах, 2) в литературно-художественных текстах с живописными произведениями в качестве элементов сюжета, 3) в поэтических текстах с описаниями произведений живописи. Последний вариант исследуется подробно как способ широкой интерпретации импрессионистических картин с «перекодированием» живописного языка в вербальный с вербализованным представлением «импрессионистическимх» элементов. Делается вывод о самостоятельности поэтического текста, его собственной метафоричности и образности, несмотря на смысловую и тематическую зависимость от изобразительной основы.

Ключевые слова: семиотическая система, синергетический эффект, иллюстрация, искусствоведческий текст, поэтический текст, импрессионизм.

Литература и искусство – два вида творчества, построенные на двух принципиально разных типах восприятия – вербальном и визуальном, являются разными видами семиотическим систем – условной (или символической, включающей, согласно трихотомии Ч. Пирса, языковые знаки) и иконической (изобразительной) [Зенкин 2026: 9; Левченков 2022: 242]. Несмотря на разный тип кодировки эти два направления культурной жизни социума в определенных условиях влияют друг на друга, взаимодействуют и могут создавать мощный синергетический эффект.

Этот эффект «содружества» литературы и искусства, на основе которого создаются креолизованные тексты [Аргунеев 2026; Пищерская 2024], проявляет себя в двух направлениях. Первое направление, которое можно формализовать в виде условной цепочки «текст → изображение», представляет собой последовательность, где первичной, исходной точкой является вербальный текст (литературное произведение), а вторичной, производной от текста – его *иллюстрация.* Конечно, далеко не все произведения художественной литературы предлагают иллюстративный изобразительный материал, но все же художественная иллюстрация – это целая своеобразная и значимая область искусства. Художники, иллюстрируя книгу, создают визуальные коды, параллельные языковым, и читатель видит мир более объемным и образным. Всем известны иллюстрации Гюстава Доре к «Божественной комедии» Данте, гравюры Сальвадора Дали к «Дон Кихоту» Сервантеса, картины Михаила Врубеля к поэме Лермонтова «Демон», рисунки Пабло Пикассо к «Метаморфозам» Овидия, акварели Ивана Билибина к поэме Пушкина «Сказка о царе Салтане» и т д. Есть много художников, для которых книжная иллюстрация является основным или единственным видом творчества (Д. Шмаринов, Е. Кибрик, Е. Фаворский, А. Гончаров и др.). Художники безусловно вносят своими иллюстрациями свежесть и новизну восприятия в литературное произведение, но особенность связи «текст → изображение» диктует изображению его вторичность, поскольку оно полностью зависит от текста. Художник-иллюстратор – своего рода «обсуживающий персонал», помощник, «переводчик» с вербального кода на визуальный, и как бы он ни был талантлив, он не свободен в своем выборе, а «привязан» к литературному объекту и к его трактовке автором-литератором.

Второе направление взаимосвязи искусства и литературы можно представить обратной формулой: «изображение → текст», где изображение (картина, рисунок) первично, а вербальный текст является его производным, создается на базе изображения и опирается на него. Эта цепочка воплощается в нескольких синергетических конструкциях. Прежде всего, так строятся *искусствоведческие* тексты, посвященные вербальным описаниям, истолкованиям картин [Оломская, Бажан 2022]. Они представляют собой целый пласт в области искусствоведения, когда профессиональные искусствоведы объясняют, интерпретируют то или иное произведение искусства или творчество художника в целом, «перекодируют» (насколько это возможно) изобразительный ряд в словесную форму и являются своеобразным связующим звеном между художником и зрителем [Елина 2025]. Назовем нескольких выдающихся искусствоведов и их труды: В.Я. Виленкин «Модильяни», Н.М. Гершензон-Чегодаева «Брейгель», Н. А. Дмитриева «Краткая история искусств», В.И. Костин «Кузьма Петров-Водкин», О.Я. Кочик «Мир Гогена» и т. д. Хотя направление деятельности в этом случае противоположно художественной иллюстрации (здесь уже имеется изображение, и на его основе создается вербальный текст), но принцип сходен: искусствоведческий текст полностью зависит от изображения, без данного художественного изображения не может появиться толкующий его текст, то есть налицо та же вторичность и зависимость, что и в случае «текст → изображение». Сходство проявляется еще и в том, что исходная точка всегда одна (одно литературное произведение, одна картина), а производных в том и другом случае может быть потенциально сколько угодно: можно бесконечно иллюстрировать «Метаморфозы» или «Дон Кихота» и также бесконечно интерпретировать «Джоконду» или «Боярыню Морозову». Иначе говоря, второе звено обеих цепочек ничем не ограничено, в то время как первое звено единично и уникально.

Кроме искусствоведческих текстов цепочка «изображение → текст» охватывает еще один существенный пласт вербальных текстов на основе изображения – литературно-художественные произведения, в которых произведения изобразительного искусства (картины) выступают как объекты повествования и описываются, толкуются и обсуждаются самими литературными персонажами. Эти картины и сами художники могут существовать реально (как, например, картины Гогена в романе С. Моэма «Луна и грош») или быть вымышленными (например, в повести Н. Гоголя «Портрет»), но в любом случае изображение вплетено в ткань литературного повествования и трудно определить первичность и зависимость. С формальной стороны картина первична, поскольку само ее присутствие в сюжете ведет к ее словесному «представлению». С другой стороны, если картина вымышлена, то и визуальный, и вербальный ряд имеют одного автора – самого писателя. В его руках обе составляющие, он определяет их смысловое и композиционное соотношение внутри произведения, их баланс и влияние на читателя. У автора свои задачи. которые, конечно же, шире, чем просто описание картины. Картина зависит от сюжета текста и идеи автора, но служит отправной точкой для сюжетных и идейных литературных конфликтов [Павлович 2025].

Третий вид цепочки «изображение → текст», на котором остановимся подробнее, это изображение и следующий за ним поэтический текст. Стихотворения довольно часто посвящаются каким-либо реальным картинам, изображение в таких стихах – это объект поэтического описания. На передний план выдвигается не задача как можно точнее и подробнее описать картину, а интенция передать впечатление от нее, создать на ее основе метафору, поэтический образ, новый взгляд на мир и новый «картинный» образ, переработанный поэтическим восприятием. Так само поэтическое произведение становится шедевром, как, например, стихотворения Н. Заболоцкого «Портрет» или А. Тарковского «Пускай меня простит Винсент ван Гог…» и др., независимо от лежащего в его основе изображения.

Этот поэтический способ описания картины, его интерпретации, представляется наиболее важным и интересным для изучения, поскольку, в отличие от затронутых здесь остальных вариантов, стихотворная форма, подачи изображенного шедевра наиболее отдалена от изображения, отчетливо личностна и представляет собой самостоятельный поэтический шедевр, когда изобразительный ряд отходит на второй план, а на первый выходит поэтический образ и лирический герой.

Очень глубоко и разнообразно преломляется в поэтических текстах импрессионистическая живопись. Поэтическая форма берет на себя интерпретацию живописного импрессионизма, обозначает его концептуальную сущность: мимолетное, случайное впечатление, краткий миг остановившейся жизни, субъективность ощущений и чувств, подвижность, «зыбкость» форм и линий. Очень точно передает восприятие момента впечатления известное стихотворение Осипа Мандельштама, названное, как и художественный метод в целом, «Импрессионизм». В основе поэтического описания – один из натюрмортов Петра Кончаловского с изображением сирени:

«Художник нам изобразил
Глубокий обморок сирени
И красок звучные ступени
На холст, как струпья, положил...
Он понял масла густоту, –
Его запекшееся лето
Лиловым мозгом разогрето,
Расширенное в духоту.
А тень-то, тень все лиловей,
Свисток иль хлыст, как спичка, тухнет,
Ты скажешь: повара на кухне
Готовят жирных голубей.
Угадывается качель,
Недомалеваны вуали,
И в этом сумрачном развале
Уже хозяйничает шмель» [Мандельштам 1995: 217].

Поэтическая реальность, созданная автором, подчеркнуто импрессионистична: здесь и «обморочность», зыбкость пейзажа, фактурные, крупные, ложащиеся друг на друга (*звучные ступени*) импрессионистические мазки, вязкие, густые краски, «растворенность» в воздухе предметов, людей, самой природы в ее знойном лиловом полудне. Перед нами – кажущаяся незавершенность поэтического образа (*угадывается, недомалеваны*), эскизность рисунка, и в целом –остановившийся момент бытия. Стихотворение независимо от картины воплощает в себе красоту реальности, находящейся совсем рядом с нами, нужно только разглядеть ее сначала в жизни, потом на картине, а затем уже в поэтическом образе.

Рассмотрим стихотворение Александра Кушнера «Сирень», объектом которого стал тоже натюрморт Петра Кончаловского «Сирень в плетенке» 1952 года:

«Фиолетовой, белой, лиловой,
Ледяной, голубой, бестолковой
Перед взором предстанет сирень.
Летний полдень разбит на осколки,
Острых листьев блестят треуголки,
И, как облако, стелется тень.
Сколько свежести в ветви тяжелой,
Как стараются важные пчелы,
Допотопная блещет краса!
Но вглядись в эти вспышки и блестки:
Здесь уже побывал Кончаловский,
Трогал кисти и щурил глаза.
Тем сильней у забора с канавкой
Восхищение наше, с поправкой
На тяжелый музейный букет,
Нависающий в желтой плетенке
Над столом, и две грозди в сторонке,
И от локтя на скатерти след» [Кушнер 1967: 165].

Натюрморт П. Кончаловского создан в отчетливом импрессионистическом стиле, и стихотворение тоже сохраняет некую «импрессионистичность» в словесных образах, и импрессионистическое влияние очень отчетливо проявляется в стихотворении в четырех измерениях:

а) как подчеркнутая лексико-тематическая реминисценция на стихотворение «Импрессионизм» О. Мандельштама: здесь, как и у О. Мандельшьама, и конкретные лексические совпадения (*лиловая сирень, летний полдень, облако тени, пчелы*), и общая тематическая отсылка к мандельштамовскому стихотворению как к вербальной интерпретации художественного импрессионистического метода;

б) как превращение плоскостной иллюзии (картины) в иллюзию трехмерной реальности, в жизненный контекст с живыми людьми и реальными предметами: *Здесь уже побывал Кончаловский, / Трогал кисти и щурил глаза*. Только слово *музейный* (букет) возвращает к картине, напоминает о ее музейном бытовании именно как картины, а не как момента пейзажной реальности;

в) как аллюзия непосредственно на конкретную картину П. Кончаловского «Сирень в плетенке» (художником было создано много натюрмортов с сиренью) – на эту картину указывает множество конкретных деталей, таких как *забор с канавкой*, *желтая плетенка, две грозди в сторонке, от локтя на скатерти след*;

г) как преображение в словесную форму импрессионистического изобразительного метода в целом: размытые лиловые мазки, яркость переливающегося цвета (*Но вглядись в эти вспышки и блестки*), расфокусированность (*летний полдень разбит на осколки*), сиюминутное впечатление и восхищение зыбкой красотой момента (*восхищение наше, с поправкой на тяжелый музейный букет*).

И пожалуй, самое главное в передаче мгновенного впечатления – это последняя строчка (*и от локтя на скатерти след*) как динамичность, переменчивость, жизненность бытия: хоть перед нами лишь натюрморт, который по определению должен быть освобожден от человека (это только «мертвая природа»), но люди незримо присутствуют на картине, оживляют ее своим мимолетным появлением. «Живопись – чисто пространственное искусство, – отмечает Севостьянов, – время в живописных произведениях может быть обозначено лишь косвенно, символическим путем» [Севостьянов 2025: 79]. Словесная деталь, передающая движение в прошлом (след локтя) – это и есть передача времени на картине.

Для того чтобы получить впечатление от картины, даже не обязательно ее видеть и детально сравнивать со строками стихотворения. Достаточно только «импрессионистичного» поэтического языка, тонкой метафоричности и образности.

Весьма выразительно как отражение в слове импрессионистической художественной тенденции стихотворение Ильи Сельвинского «К. Моне. Женщина с зонтиком» (1935 г.), посвященное картине Клода Моне «Маки»:

«Эта кисть – из пламенно-мягких.
Не красками писано – огнями!
Поле в яростных маках,
Небо лазурное над нами.
В лазури - маковый зонтик,
А в маках - лазоревое платье,
Как зной голубой на горизонте,
Зыблется оно и пылает.
Здесь небо босыми ногами
По макам трепетно ходит,
Земля же в небо над нами
Кровавым пятном уходит.
И ясно, что все земное
К идеальному кровно стремится!
Само же небо от зноя,
От земного зноя томится» [Сельвинский 1972: 173].

Поэтически очень точно и чувственно передана в поэтическом слове знойная переливающаяся красота красно-синего пейзажа с выхваченными зыбкими образами, передающими импрессионистическую манеру картины – *пламенно-мягкая кисть, голубой зной, трепетное небо, зыблется лазоревое платье, небо томится от зноя*, – все поэтические образы импрессионистичны, мимолетны, как сама яркая, воздушная картина. И ощущение томительного зноя (интересно, что в «импрессионистических» стихотворениях именно ощущение зноя образует центр восприятия) как бы покрывает полотно дымкой, растушевывает и растворяет кровавую яркость маков и пронзительность голубого неба. Синтаксис первой части стихотворения – короткие безглагольные эллиптические конструкции – тоже по-своему передает импрессионистичность метода описанием не действия, а остановившегося момента, зафиксированного «пламенной», «огненной» кистью состояния природы. Словесные формулировки как бы вторят крупным густым мазкам, или, как точно называют этот живописный прием искусствоведы, ударам кисти.

Картине В. Ван Гога «Пейзаж в Овере после дождя» посвящено стихотворение Евгения Рейна:

«Осины, ивы около запруд,
И заросли осоки, и дорога,
Болото, кочки – все, что есть вокруг –
Великолепно, в сущности – убого.
Искусство, необъятный твой пейзаж
Нас помещает в бездны сердцевину,
Какая точная, естественная блажь,
Художник, как Адам, возник из глины.
Но если отойти в далекий зал,
Стать на границе высших откровений,
И высмотреть, что быстро срисовал
Бродяга, сумасшедший, новый гений.
Там паровозик на краю земли,
Повозка со снопом у переезда,
Пустующая лодка на мели,
Все движется намеренно и резво.
Все вместе с ним. Отбросив свой мольберт,
Сам живописец – нищий и богема,
Спешит в Париж, чтоб выполнить обет,
Из Амстердама или Вифлеема,
Теряя тюбики, чужой абсент глуша,
Среди народных скопищ и уродов,
И соскребая лезвием ножа
Пронзительные очи огородов» [Рейн 2013: 111].

Начинается стихотворение с перечислений жизненных реалий, которые, если бы не название, прямо отсылающее к картине, могут репрезентировать любой реальный пейзаж. Изображенное растворяется в жизненном контексте, где перечисляются разнообразные пейзажные элементы (*ивы, осины, запруды, дорога, болото*…), но затем четко указывается, что перед нами именно картина (*но если отойти в далекий зал*…), и теперь перечисленные детали уже воспринимаются именно как фрагменты картины (повозка со снопом, пустующая лодка, паровозик). Трагическая судьба художника не обойдена автором, более того, показана в конкретных биографических деталях (*бродяга, сумасшедший, гений, нищий, чужой абсент глуша, роняя тюбики*…). Замечательны последние две строки (*И соскребая лезвием ножа / Пронзительные очи огородов*). Эта метафора приобретает постимпрессионистическое звучание, объясняя способ работы на холсте; она дает представление о густых, вязких красках, выдавливаемых Ван Гогом сразу на холст. Затем художник соскребал ножом лишнюю краску с уже высохших мазков [Загороднева 2014: 157]. В стихотворении *огороды* отсылают читателя (и зрителя, интересующегося картинами Ван Гога) к конкретным картинам художника: «Огороды на Монмартре» и «Монмартр: мельницы и огороды». Другие реалии тоже являются аллюзиями на пейзажи Ван Гога: *Повозка со снопом у переезда* – картина «Пейзаж в Овере после дождя», *паровозик на краю земли* – «Поезд в Арле». Поэт превращает картинные образы в реальные, живые, он убирает картинные рамы, и статичные изображения «перешагивают» в живую жизнь, а стихотворение наполняется свежими импрессионистическими впечатлениями – движениями, переливами цвета и света, как бы осязаемой предметностью, – все это создает неповторимый поэтический образ.

Рассмотрев только несколько примеров использования живописи в поэтических текстах, можно констатировать, что перенимание живописного импрессионистического метода формой и содержанием поэтического текста, перекодирование живописных особенностей импрессионизма в вербальную форму создает неразрывную связь поэзии с живописью. Это то общее, что при всей самостоятельности поэтического текста как вербальной семиотической системы привязывает его к иконической и позволяет рассматривать их как единое семиотическое целое, как «текст культуры», по определению Ю.М. Лотмана [Лотман 1992], созданный общей культурной традицией. Поэзия определенно выигрывает от такого союза с живописью, приобретая новую глубину, разнообразие и интеллектуальность. Но и живопись, благодаря использующей ее поэзии, тоже поднимается на новую ступень восприятия и истолкования, всегда неожиданную и в каждом случае уникальную.

Литература:

1. Аргунеев Э.П. Экспериментальное исследование восприятия креолизованных текстов в призме психолингвистики: Оренбург: Изд-во Оренбургский государственный университет, 2026. 156 с.
2. Елина Е.А. Искусствоведческий дискурс в функционально-стилистическом аспекте: монография. – Саратов: Изд-во СГЮА, 2025 г. 143 с.
3. Загороднева К.В. Поэтический «диалог перед картинами» Ван Гога: А. Тарковский, А. Кушнер, Е. Рейн // Вестник Пермского университета, 2014. Вып. 2. С.148–159.
4. Зенкин С. Н. Семиотика культуры. М.: Издат. дом ВШЭ, 2023. 172 с.
5. Левченков Д.А. Семиотика изобразительного искусства: возможности и проблемы // Вестник Луганской академии внутренних дел имени Э.А. Дидоренко. 2022. № 2 (13). С. 242-255.
6. Лотман Ю.М. Избранные статьи. Таллинн: Александра, 1992. С. 129–247.
7. Оломская Н.Н., Бажан А.С. Искусствоведческий дискурс: специфика и классификация // Казанский лингвистический журнал. 2022. Т. 5. № 3. С. 346-359.
8. Павлович К.К. Живописание натюрморта в творчестве И.А. Гончарова // Филологические науки. 2025. № 3. С. 123-129.
9. Пищерская Е.Н. Креолизованный текст как объект изучения в лингвистике. Litera. 2023. № 5. С. 55-65.
10. Севостьянов Д.А. Символы и знаки в живописи: иерархия и инверсии // Обсерватория культуры. 2025. Т. 22, № 1. С. 76–84.

Painting in the focus of a poetic text

Yelina E.A.
Saratov State Law Academy

This article examines two types of semiotic systems—pictorial (visual, iconic) and verbal (conventional)—as applied to two types of creativity: painting and literature. Two opposing vectors are applied to the relationship between these different-coded sign systems: "text → image" and "image → text." The first vector is realized in illustrations to literary texts, the second—in three variants: 1) art criticism texts, 2) literary and artistic texts with paintings as plot elements, and 3) poetic texts with descriptions of paintings. The last variant is examined in detail as a means of broadly interpreting impressionist paintings by "recoding" pictorial language into verbal, but with "impressionistic" elements. A conclusion is drawn

about the independence of the poetic text, its own metaphorical and figurative nature, despite its semantic and thematic dependence on the painting.

Keywords: semiotic system, synergetic effect, illustration, art criticism text, poetic text, impressionism.

References

1. Arguneev E.P. Experimental Study of the Perception of Creolized Texts in the Light of Psycholinguistics: Orenburg: Orenburg State University Publishing House, 2026. 156 p.
2. Elina E.A. Art Criticism Discourse in the Functional-Stylistic Aspect: Monograph. Saratov: SSLA Publishing House, 2025. 143 p.
3. Zagorodneva K.V. Van Gogh's Poetic "Dialogue in Front of the Paintings": A. Tarkovsky, A. Kushner, E. Rein // Bulletin of Perm University, 2014. Issue 2. pp. 148–159.
4. Zenkin S.N. Semiotics of Culture. Moscow: HSE Publishing House, 2023. 172 p.
5. Levchenkov D.A. Semiotics of Fine Arts: Possibilities and Challenges // Bulletin of the Luhansk Academy of Internal Affairs named after E.A. Didorenko. 2022. No. 2 (13). Pp. 242-255.
6. Lotman Yu.M. Selected Articles. Tallinn: Alexandra, 1992. Pp. 129-247.
7. Olomskaya N.N., Bazhan A.S. Art Criticism Discourse: Specificity and Classification // Kazan Linguistic Journal. 2022. Vol. 5. No. 3. Pp. 346-359.
8. Pavlovich K.K. Still Life Depiction in the Works of I.A. Goncharov // Philological Sciences. 2025. No. 3. Pp. 123-129.
9. Pishcherskaya E.N. Creolized Text as an Object of Study in Linguistics. Litera. 2023. No. 5. pp. 55–65.
10. Sevostyanov D.A. Symbols and Signs in Painting: Hierarchy and Inversions // Observatory of Culture. 2025. Vol. 22, No. 1. pp. 76–84.

Эволюция понятия дискурса и его реализация в рекламной коммуникации (на материале прагматического потенциала клише)

Еничева Александра Игоревна
старший преподаватель, Высшая школа лингводидактики, Тихоокеанский государственный университет, 010290@togudv.ru

В статье рассматривается эволюция понятия «дискурс» в лингвистике от узкого определения связного текста до сложного коммуникативного события, детерминированного экстралингвистическими факторами. Анализируются ключевые теоретические подходы П. Серио, Ю.С. Степанова, Т.А. ван Дейка и М. Халлидея, подчеркивается культурная и ситуативная обусловленность дискурса. Особое внимание уделяется специфике рекламного дискурса. Анализ доказывает эффективность устойчивых оборотов в рекламе как механизма внушения. Использование шаблонов позволяет сжать посыл и одновременно создать у потребителя чувство причастности, упрощая коммуникацию. Однако преобразование привычных фраз, напротив, разрушает стереотип восприятия: это повышает запоминаемость бренда, но снижает рациональную оценку сообщения со стороны покупателя.

Ключевые слова: дискурс, рекламный дискурс, клише, идиома, трансформация идиом, прагматическое воздействие, экстралингвистические факторы, речевой стереотип, массовая коммуникация.

Введение

В лингвистике последних десятилетий язык понимается не как замкнутая, автономная и саморегулирующаяся система, существующая «сама по себе», а как форма жизнедеятельности человека, способ вербализации накопленного опыта, инструмент организации межличностной коммуникации и средство выражения внутреннего мира личности.

В современной лингвистике значимое место по-прежнему занимает изучение разнообразных форм коммуникации, а также анализ новых жанров и типов текста. Ввиду специфики анализируемого материала целесообразно предварительно охарактеризовать ключевые параметры дискурса как такового. Пионерным опытом системного описания данной категории признаётся работа франко-швейцарского лингвиста и культуролога П. Серио, выполненная на материале советского политического дискурса [16]. Изучаемый феномен, сформировавшийся в русском языке советского периода, получает у П. Серио обозначение «дискурс». Ю.С. Степанов, в свою очередь, поясняет данное явление следующим образом: «Дискурс — это первоначально особое использование языка, в данном случае русского, для выражения особой ментальности, в данном случае также особой идеологии; особое использование влечет активизацию некоторых черт языка и, в конечном счете, особую грамматику и особые правила лексики».

Основное содержание

Исторически понятие дискурса эволюционировало от узколингвистического определения (связность синтаксических единиц) к холистическому пониманию сложного коммуникативного события. Современная дефиниция постулирует неразрывную связь вербального ряда с экстралингвистическими переменными (пресуппозициями, установками и целями субъектов), которые являются необходимым катализатором смыслообразования [10].

Как отмечает Р. Барт, «до тех пор, пока высказывание не соотнесено с ситуацией, оно остается с точки зрения связного текста лишь не имеющей значения пропозициональной функцией; для того, чтобы превратить эту функцию в суждение, ее нужно поставить в новые связи, соотнести с определенной ситуацией» [3].

Следовательно, за ситуацией, на которую ориентирован связный текст, признается статус полноправного компонента его структуры. В сборнике «Аспекты общей и частной лингвистической теории текста» дискурс определяется как такой «отрезок текста, в пределах которого главным определяющим фактором выступают тема-рематические связи, причем их разрыв может свидетельствовать о переходе к новому дискурсу с иной организацией» [2].

Дискурс представляет собой текст или речь в актуализированном виде, неразрывно связанные с экстралингвистическими факторами, что делает его более широким и вариативным конструктом по отношению к тексту. Развитие дискурса обусловлено социокультурной средой, которая служит фундаментом для его корректного истолкования. В этой связи дискурсивный анализ неизбежно апеллирует как к общим, так и к частным культурным контекстам, на которых строится языковая система. При этом главным объектом исследовательского внимания становятся сами участники коммуникации – носители и творцы языка.

Развернутую лингвофилософскую трактовку дискурса предлагает Ю.С. Степанов: «Дискурс — это „язык в языке“, но представленный в виде особой социальной данности. Дискурс реально существует не вне своей „грамматики“ и своего „лексикона“, подобно языку как таковому. Дискурс существует прежде всего и главным образом в текстах, однако в таких текстах, за которыми встает особая грамматика, особые правила словоупотребления и синтаксиса, особая семантика, в конечном счете — особый мир. В мире всякого дискурса действуют свои правила синонимических замен, свои правила истинности, свой этикет. Это „возможный (альтернативный) мир“ в полном смысле этого логико-философского термина» [10].

Современный дискурсивный анализ ориентирован на реконструкцию интерпретативных стратегий коммуникантов в процессе достижения целевых установок; эта интерпретация основывается на энциклопедических и специализированных знаниях, сопряжена с умозаключениями и требует выявления иллокутивного потенциала высказываний с учётом прагматических максим и контекстуальных ожиданий [7].

Т.А. ван Дейк дифференцирует три ракурса понимания дискурса: как социальной области (медицина, политика), как конкретного речевого события (разговор, репортаж) и как идеологического конструкта (дискурс оппозиции и т.п.). Методологический арсенал анализа включает двенадцать постулатов: от изучения естественного языка и учёта контекста до выявления стратегий и роли социальной когниции [1].

М. Халлидей трактует дискурс как текст, погружённый в контексты ситуации и культуры. Его аналитическая схема охватывает полифункциональную структуру текста (опытный, межличностный и текстовый компоненты), ситуативный контекст с его тремя параметрами (поле, тенор, модус), культурный контекст, интертекстуальные и интратекстуальные связи. При этом именно ситуативные параметры задают регистр (жанр) текста – технический, научный, медицинский и пр. – и тем самым классифицируют его по функциональному назначению [1].

Таким образом, рассмотренные принципы и схемы в полной мере эксплицируют сущность дискурсивного анализа. Их подробное изложение представляется оправданным, поскольку данные подходы во многом определяют современные стратегии изучения разнообразных коммуникативных ситуаций.

Обобщение имеющихся теоретических подходов позволяет утверждать, что дискурс обусловлен структурой человеческого опыта, тесно сопряжённой с культурой конкретного общества. Следовательно, анализ дискурса требует учёта как самой этой структуры, так и её культурной детерминации. В русле теорий дискурса, разработанных М. Халлидеем и Т.А. ван Дейком, можно очертить основные параметры рекламного дискурса. Отправной точкой анализа предлагается сделать рассмотрение контекста рекламной коммуникации.

Любой тип языковой коммуникации характеризуется набором параметров, являющихся инвариантными для соответствующего вида. Вместе с тем каждой конкретной коммуникативной ситуации присуще собственное содержательное наполнение, реализуемое посредством специализированных языковых средств, а также свойственные ей стилистические и композиционные особенности. В полной мере данное положение справедливо и в отношении рекламной коммуникации.

Будучи ориентированным на практические действия, рекламный текст преследует главную цель – побудить адресата к активности (в частности, к покупке). Это позволяет рассматривать его как особый подвид императивного дискурса со своим арсеналом выразительных средств.

Специфика данного типа дискурса обусловлена, с одной стороны, тем, что императивные конструкции, согласно психологическим данным, вызывают у людей известное сопротивление. В связи с этим ключевым условием успешного воздействия становится поддержание иллюзии самостоятельности потребительского решения.

Во-вторых, Ю. Ф. Кагарлицкий и А. Ф. Литвина отмечают, что реклама воспринимается в общем информационном потоке преимущественно без установки на осмысленное восприятие; она не предполагает внимательного аналитического прочтения, а её адресат обычно не располагает временем для полноценной оценки товара [9].

При этом реклама, тем не менее, оказывается действенной: потребитель, даже осознавая это, поддаётся её влиянию и чаще приобретает именно рекламируемый продукт. Это обусловлено тем, что создатель рекламного текста учитывает указанные особенности и конструирует сообщение с ориентацией на конкретного адресата.

Следовательно, рекламный дискурс нельзя признать неэффективным или дефектным; напротив, он обеспечивает адекватное взаимодействие между коммуникантами и достигает своей прагматической цели.

Ю. Ф. Кагарлицкий и А. Ф. Литвина определяют рекламу как «слабый дискурс» со своей сферой доминирования и внутренними законами существования [9]. Поскольку рекламодатель и потребитель обычно не связаны субординацией, воздействие не носит императивного характера. Адресант не может приказывать, а должен убеждать, что сближает рекламу с аргументативным дискурсом; однако временной дефицит позволяет опускать развёрнутые аргументы, акцентировать только положительное и умалчивать сложные аспекты, поэтому это особый тип убеждения, а не полноценная аргументация. Более того, для рекламы важнее практический эффект, чем логическая безупречность, поскольку строгое обоснование не гарантирует успеха.

Рекламный дискурс реализуется посредством дистрибуции тщательно смоделированных текстов в устном и письменном форматах, специфика которых исключает элемент импровизации. Сфера рекламной коммуникации носит транжанровый характер, активно эксплуатируя форматы, исторически закрепленные за публицистикой и массмедиа: от кратких объявлений до развернутых статей, интервью, эссе, а также продуктов киноиндустрии.

Структурная разнородность перечисленных текстов преодолевается их подчинением единому набору перлокутивных целей. Инвариантными задачами выступают убеждение потребителя в утилитарной ценности и жизненной необходимости продукта, демонстрация его конкурентных преимуществ, а также символическая апелляция к тому факту, что владение данным объектом гарантирует приобщение к желаемому образу жизни. Именно эта совокупность целеустановок служит релевантным критерием для классификации данных сообщений в рамках единого рекламного континуума.

Следовательно, научный анализ рекламного дискурса предполагает отказ от узколингвистического фокуса в пользу мультимодальной оптики. Семиотическое пространство рекламы формируется на стыке естественного языка и экстралингвистических кодов: музыкального сопровождения, фото- и видеоизображений, элементов живописи, жестикуляции и типографской верстки. Вербальный текст интегрируется в общую семиотическую структуру и осмысляется в её контексте. Визуальные и словесные компоненты могут достигать столь высокой степени слияния, что их изолированное функционирование становится бессмысленным; в таких ситуациях дифференциация лингвистического и экстралингвистического начал оказывается крайне затруднительной.

Коммуникация между продавцом и покупателем в рекламе, за исключением личных продаж, носит опосредованный характер через СМИ, что даёт как преимущество (широкий охват), так и недостаток (отсутствие обратной связи), превращая рекламу в дискурс без коммуникативного будущего [17]. В проекции модели Лайонза адресант не видит аудиторию и не фиксирует её реакции; в аудиовизуальной рекламе говорящий и слушающий разобщены пространственно и по каналам контакта, а в письменной – ещё и во времени [14]. Реклама, таким образом, является асимметричным дискурсом с гипотетическим адресатом. Идентификация адресанта трёхуровнева (заказчик, исполнитель, персонаж), при этом авторская позиция эксплицируется через персонажа (аналог рассказчика). Персонаж моделируется как подобие адресата, транслирует объективность при имплицитной заинтересованности, через него автор дистанцируется от событий; его речь отличается осторожностью, поскольку прямой императив отталкивает. Персонаж может быть известной личностью, лично или с другими демонстрирует достоинства товара и выступает как объективная данность в разных формах рекламы.

Образ автора, как представляется, является относительным параметром, постигаемым исключительно через его соотнесённость с адресатом. При всей обобщённости адресата рекламы как феномена массовой коммуникации, разработчики рекламной продукции проявляют пристальное внимание к идентификации характерных особенностей и стереотипов «своего» потребителя, осознавая, что действенность рекламы напрямую зависит от способности потребителя увидеть в ней решение актуальных для него проблем. Инвестиции в социологические и маркетинговые исследования являются вполне оправданными: адекватно реконструированный социально-культурный профиль целевой группы выступает необходимым условием успешности рекламной кампании. Адресант ориентируется на чётко очерченный образ адресата, что, по всей видимости, находит эксплицитное выражение в композиционно-содержательной структуре рекламного текста. Описанная экстралингвистическая реальность закономерно проецируется на общую языковую архитектонику рекламного дискурса.

Изложенные выше теоретические принципы, определяющие дискурс как сложный феномен, фундированный культурой и ориентированный на экстралингвистическую реальность, подводят к необходимости рассмотрения конкретных механизмов его языковой реализации. Если в первой части рекламный дискурс охарактеризован в целом, обозначив его императивную природу, опосредованный характер коммуникации и стратегии скрытого убеждения, то логическим продолжением данного анализа становится исследование того, какими именно языковыми инструментами обеспечивается воздействие на адресата в условиях дефицита внимания и критического восприятия.

Особый интерес в этом контексте представляют устойчивые единицы языка — клише, идиомы и речевые стереотипы. Именно они, как будет показано далее, выступают тем когнитивным мостиком, который соединяет общие для дискурса культурные коды с конкретными прагматическими задачами рекламы. Апелляция к прецедентным текстам и их трансформация позволяют не только аккумулировать и сжимать значительные объёмы информации, что отвечает требованию лаконичности рекламного сообщения, но и активировать у реципиента механизмы узнавания, формирующие иллюзию диалога и общности. Таким образом, обращение к анализу функционирования клише и модифицированных идиом является закономерным шагом, позволяющим конкретизировать общие закономерности дискурсивного анализа на материале рекламной коммуникации и проследить, как экстралингвистические параметры (социальный профиль адресата, культурный контекст) находят своё непосредственное выражение в структурно-семантической организации текста.

К клише относится не только традиционные паремии (пословицы, поговорки, афоризмы), но и элементы интертекстуального поля современного языка (строки из песен, стихотворений, сказок, анекдотов, популярные цитаты и т.д.). иначе говоря все, что вслед за Т.М. Николаевой можно назвать речевыми стереотипами [13].

В лингвистических исследованиях давно установлено, что идиоматические выражения функционируют как эффективный инструмент прагматического воздействия [4], [5], [8], [12], [18]. Выступая в роли когнитивного шаблона, идиома структурирует восприятие действительности и имплицитно задаёт адресату необходимую автору пресуппозицию. Данный механизм позволяет осуществлять убеждение путём апелляции к общим местам культурного сознания, что особенно актуально при необходимости легитимации суждений, не подкреплённых достаточным эмпирическим материалом. «Главное назначение идиомы - быть орудием речевого воздействия» [18].

По определению Ю.Ф. Кагарлицкого и А.Ф. Литвиной, клише функционирует в рекламе как организующий принцип. Согласно их концепции, распознавание адресатом «узнаваемого клише с притягательной маркировкой» автоматически обеспечивает его идентификацию с инстанцией говорящего и, как следствие, принятие предлагаемой точки зрения [9].

Автор рекламного текста не ограничивается простым использованием идиом, но и прибегает к их целенаправленной трансформации, в результате которой возникает идиоматический неологизм. Данная стратегия преследует двойную цель. С одной стороны, деавтоматизированная, отклоняющаяся от нормы форма способствует выделению рекламного сообщения в высококонкурентной среде, поскольку когнитивная система человека более восприимчива к нестандартным стимулам. С другой стороны, подобная модификация создаёт эффект «нового узнавания», активируя процесс опознания стереотипа в новой форме. Этот процесс стимулирует творческое воображение реципиента, оживляет восприятие и способствует лучшему запоминанию. В свою очередь, запоминание рекламного сообщения является ключевым фактором формирования предпочтения, поскольку при столкновении с необходимостью выбора среди однотипных товаров потребитель с большей вероятностью отдаст предпочтение известной ему торговой марке. Знакомство с брендом само по себе повышает уровень доверия к нему и снижает воспринимаемый риск покупки.

Популярность трансформации устойчивых сочетаний в рекламной коммуникации обусловлена когнитивным потенциалом идиоматики. Являясь одним из элементов прецедентного (свернутого) текста (термин Ю.Н. Караулова), идиома обладает способностью к компрессии культурного опыта, что позволяет реципиенту реконструировать целостный нарратив по его фрагменту [11]. При этом идиома, с одной стороны, сохраняет свой изначальный инвариантный смысл, а с другой — в процессе декодирования в новом контексте обладает потенциалом к смысловой деривации и приращению новых коннотаций.

Декодирование модернизированных идиом, характеризующихся условностью, многослойностью и нелинейностью, требует от реципиента высокого уровня речевой компетенции и способности к установлению корреляции между формой и содержанием. Как отмечает Ю.К. Пирогова, сам процесс «дешифровки» игровой трансформации идиомы, даже в его простейшей форме, способен доставить адресату интеллектуальное удовольствие и повысить его самооценку, что, в свою очередь, формирует одобрительную оценку изобретательности автора и экстраполируется на рекламируемый объект [15]. Кроме того, согласно Т.А. Гридиной, основной функцией деавтоматизации восприятия является не столько передача информации, сколько «выдвижение на первый план самого акта выражения» [6]. Таким образом, фокус внимания реципиента смещается с содержания сообщения на его оригинальную форму. Этот механизм, по сути, дезактивирует критическое мышление потребителя.

Следует также отметить, что использование модернизированных идиом в рекламной коммуникации соотносится с одним из фундаментальных законов языковой эволюции, а именно с законом увеличения информационной плотности сообщения. Идиоматические конструкции выполняют функцию экономии языковых средств, поскольку для выражения аналогичного смысла на денотативном (понятийном) уровне потребовалось бы значительно большее количество нейтральных лексических единиц.

Как известно в случае, если контекст не проясняет значения многозначных слов, смысл высказывания становится неопределенным (допускаются все возможные толкования). Очевидно, что для передачи содержания, полученного при столкновении смыслов, потребовалось бы гораздо большее количество слов, если бы не была использована идиома. Кроме того, краткость, лаконичность слогана обеспечивает его лучшую запоминаемость.

В соответствии с законом экономии речевых усилий, идиоматические выражения имплицитно содержат дополнительную информацию, выходящую за рамки денотативного значения нейтрального высказывания. Как отмечает Т. М. Николаева, использование речевых клише, в частности пословиц, выполняет важную социокультурную функцию, позволяя говорящему преодолеть ощущение социальной изоляции. Таким образом, основная цель клишированных выражений — социализация личности и маркирование принадлежности к определённой социальной общности [13]. Данные речевые стереотипы могут функционировать в двух модусах: по принципу согласия, когда говорящий демонстрирует свою идентичность с группой.

Рекламный текст целенаправленно эксплуатирует именно функцию согласия. Апеллируя к языковым кодам определённой целевой аудитории, реклама формирует у неё чувство общности и благоприятное отношение к товару. Так, слоганы, ориентированные на молодёжную аудиторию несут в себе позитивный коннотативный заряд и служат маркером принадлежности к данной социокультурной группе. Для представителей старшего поколения, не входящих в целевую аудиторию продукта, подобные языковые единицы могут вызывать эффект отторжения. Однако, поскольку данная демографическая группа не является целевым потребителем шоколадных батончиков или газированных напитков, её негативная реакция не оказывает существенного влияния на объёмы продаж.

Заключение

Таким образом, в рекламном дискурсе устойчивые сочетания (клише) и их трансформированные варианты (неологизмы) обладают значительным прагматическим потенциалом. Их использование позволяет сократить коммуникативную дистанцию между адресантом и адресатом, актуализировать внимание реципиента и преодолеть пассивность восприятия. Кроме того, компрессия информации, заложенная в идиоме, способствует интенсификации экспрессивности сообщения и созданию смыслового напряжения.

Литература

1. Асеева, Ж. В. Лексические средства выражения идеологии политической корректности в современном английском языке : специальность 10.02.04 "Германские языки" : диссертация на соискание ученой

степени кандидата филологических наук / Асеева Жанна Владимировна. – Иркутск, 1999. – 189 с.

2. Аспекты общей и частной лингвистической теории текста / [Н.А. Слюсарева, Н.Н. Трошина, А.И. Новиков и др.; Редкол.: Н.А. Слюсарева (отв. ред.) и др.]. — М. : Наука, 1982. — 192 с.;

3. Барт Р. Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике / отв. ред. Т.М. Николаева. Выпуск VIII. Лингвистика текста. М.: Прогресс, 1968.

4. Венцль К. Идиомы в русском политическом дискурсе (Пробл. тезаурус. представления), автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.филол.н., спец. 10.02.19 / Венцль Катарина; Рос. акад. наук, Ин-т рус. языка им. В.В. Виноградова. — М. : Б.и., 1997. — 22 с.; 21.

5. Верещагин Е.М. Мир как кольцо: итеративность клише в славянско-русской гимнографии // Фразеология в контексте культуры. - М., 1999.-С. 240-249.

6. Гридина, Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество / Т. А. Гридина. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 1996. – 214 с.

7. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Л. Г. Лузина, Ю. Г. Панкрац ; Под общей редакцией Е.С. Кубряковой. – Москва : Издательство Московского государственного университета, 1996. – 245 с.

8. Дмитриченко К.А. Идиомы современного английского языка в историческом контексте // Материалы межвуз. конф. молодых ученых «Лингвистические исследования и методика преподавания иностранных языков - 1999». - Иркутск, 1999. - С. 40-42.

9. Кагарлицкий, Ю. В. Слабый дискурс: О стратегиях рекламного текста / Ю. В. Кагарлицкий, А. Ф. Литвина // Русистика сегодня. – 1998. – № 3-4. – С. 33-44.

10. Караулов Ю.Н., Петров В.В. Теория политической лингвистики // Прогресс. — М., 1989. — С. 8;

11. Костомаров, В. Г. Прецедентный текст как редуцированный дискурс / В. Г. Костомаров, Н. Д. Бурвикова // Язык как творчество : Сборник научных трудов к 70-летию В. П. Григорьева. – Москва : Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 1996. – С. 297-303.

12. Мокрецова Н.М. Идиомы в категоризации объектов автобиографического опыта // Материалы межвуз. конф. молодых ученых «Лингвистические исследования и методика преподавания иностранных языков - 1999». Иркутск, 1999. - С. 99-102.

13. Николаева Т.М. О параллелизме в функционировании речевых клише и некоторых суперсегментных просодических моделей // Фразеология в контексте культуры. - М., 1999. – С.252-258.

14. Падучева, Е. В. Семантические исследования [Текст] Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива / Е. В. Падучева. — 2-е изд, испр. и доп. — Москва : Языки славянской культуры, 2011. — 480 с. — (Язык. Семиотика. Культура).

15. Пирогова Ю. К. Языковое манипулирование: границы дозволенного // Реклама и жизнь, №5. - 1999. – С.6.

16. Степанов, Ю. С. Язык и метод К соврем. философии языка : [Сборник] / Ю. С. Степанов. — Москва : Языки рус. культуры, Кошелев, 1998. — 779 с., [1] л. ил. : ил. : 25 см — (Язык. Семиотика. Культура).

17. Шмелева Т.В. Речевой жанр // Русистика. - 1990. - № 2. – С.28.

18. Юрковская Е.А. Идиоматика в контексте пропагандистского дискурса // Материалы межвуз. конф. молодых ученых «Лингвистические исследования и методика преподавания иностранных языков - 1999». - Иркутск. 1999. - С. 200-203.

The evolution of the concept of discourse and its realization in advertising communication (based on the pragmatic potential of clichés)

Enicheva A.I.

Pacific National University

The article examines the evolution of the concept of "discourse" in linguistics, from its narrow definition as a coherent text to a complex communicative event determined by extralinguistic factors. The study analyzes key theoretical approaches by P. Sériot, Yu.S. Stepanov, T.A. van Dijk, and M. Halliday, emphasizing the cultural and situational conditioning of discourse. Special attention is paid to the specific nature of advertising discourse. The analysis proves the effectiveness of fixed expressions in advertising as a mechanism of suggestion. The use of templates allows compressing the message while simultaneously creating a sense of belonging in the consumer, thus simplifying communication. However, the transformation of familiar phrases, on the contrary, disrupts perception stereotypes: this increases brand memorability but reduces the rational evaluation of the message on the part of the buyer.

Keywords: discourse, advertising discourse, cliché, idiom, idiom transformation, pragmatic impact, extralinguistic factors, speech stereotype, mass communication.

References

1. Aseeva, Zh. V. Lexical Means of Expressing the Ideology of Political Correctness in Modern English: specialty 10.02.04 "Germanic Languages": dissertation for the degree of Candidate of Philological Sciences / Aseeva, Zhanna Vladimirovna. - Irkutsk, 1999. - 189 p.
2. Aspects of General and Specific Linguistic Theory of the Text / [N.A. Slyusareva, N.N. Troshina, A.I. Novikov et al.; Editorial Board: N.A. Slyusareva (editor-in-chief) et al.]. - Moscow: Nauka, 1982. - 192 p.;
3. Barth, R. Text Linguistics // New in Foreign Linguistics / ed. T.M. Nikolaeva. Issue VIII. Text Linguistics. Moscow: Progress, 1968.
4. Wenzl K. Idioms in Russian Political Discourse (Problems of Thesaurus Representations), Abstract of Dissertation for Candidate of Philological Sciences, Specialist 10.02.19 / Wenzl Katharina; Russian Academy of Sciences, V.V. Vinogradov Institute of Russian Language. — Moscow: B.I., 1997. — 22 p.; 21.
5. Vereshchagin E.M. The World as a Ring: The Iterativity of Clichés in Slavic-Russian Hymnography // Phraseology in the Context of Culture. — Moscow, 1999.-P. 240-249.
6. Gridina, T. A. Language Game: Stereotype and Creativity / T. A. Gridina. – Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 1996. – 214 p.
7. Brief Dictionary of Cognitive Terms / E. S. Kubryakova, V. Z. Dem'yankov, L. G. Luzina, Yu. G. Pankrats; General editorship of E. S. Kubryakova. – Moscow: Moscow State University Publishing House, 1996. – 245 p.
8. Dmitrichenko K. A. Idioms of Modern English in Historical Context // Proceedings of the Interuniversity Conf. of Young Scientists "Linguistic Research and Methods of Teaching Foreign Languages - 1999". - Irkutsk, 1999. - pp. 40-42.
9. Kagarlitsky, Yu. V. Weak Discourse: On Advertising Text Strategies / Yu. V. Kagarlitsky, A. F. Litvina // Russian Studies Today. – 1998. – № 3-4. – P. 33-44.
10. Karaulov Yu.N., Petrov V.V. Theory of Political Linguistics // Progress. – Moscow, 1989. – P. 8;
11. Kostomarov, V.G. Precedent Text as Reduced Discourse / V.G. Kostomarov, N.D. Burvikova // Language as Creativity: Collection of Scientific Papers for the 70th Anniversary of V.P. Grigoriev. – Moscow: V.V. Vinogradov Institute of the Russian Language, Russian Academy of Sciences, 1996. – P. 297-303.
12. Mokretsova N.M. Idioms in the Categorization of Objects of Autobiographical Experience // Proceedings of the Inter-University Conf. of Young Scientists "Linguistic Research and Methods of Teaching Foreign Languages - 1999". Irkutsk, 1999. - P. 99-102.
13. Nikolaeva T.M. On Parallelism in the Functioning of Speech Clichés and Some Supersegmental Prosodic Models // Phraseology in the Context of Culture. - Moscow, 1999. - P. 252-258.
14. Paducheva, E.V. Semantic Studies [Text] Semantics of Tense and Aspect in Russian. Semantics of Narrative / E.V. Paducheva. - 2nd ed., corrected. and enlarged. - Moscow: Languages of Slavic Culture, 2011. - 480 p. - (Language. Semiotics. Culture).
15. Pirogova Yu.K. Linguistic Manipulation: The Boundaries of What is Permitted // Advertising and Life, No. 5. - 1999. - P. 6.
16. Stepanov, Yu. S. Language and Method Toward a Modern Philosophy of Language: [Collection] / Yu. S. Stepanov. — Moscow: Languages of Russian Culture, Koshelev, 1998. — 779 p., [1] p. ill. : ill. : 25 cm — (Language. Semiotics. Culture).
17. Shmeleva T.V. Speech Genre // Russian Studies. - 1990. - No. 2. – P. 28.
18. Yurkovskaya E.A. Idioms in the Context of Propaganda Discourse // Proceedings of the Inter-University Conf. of Young Scientists "Linguistic Research and Methods of Teaching Foreign Languages - 1999". - Irkutsk. 1999. - P. 200-203.

Графовое представление русскоязычных финансовых новостей: архитектура и методы многоцелевого анализа

Романова Екатерина Владимировна
доцент, кандидат физико-математических наук, кафедра искусственного интеллекта, Финансовый университет при Правительстве РФ, ekvromanova@fa.ru,

Жаров Антон Максимович
магистрант, факультет информационных технологий и анализа больших данных, Финансовый университет при Правительстве РФ, zharov007@yandex.ru

Предмет. Процессы автоматизированной обработки потоков финансовых новостей на русском языке с использованием графовых моделей представления текстовой информации.
Цели. Разработка формальной модели гетерогенного графа, объединяющего документы, лексемы и именованные сущности, а также создание на её основе комплекса алгоритмов многоцелевого анализа (извлечение ключевых слов, суммаризация, кластеризация, обнаружение трендов) для русскоязычных финансовых текстов.
Методология. Применяются методы теории графов (PageRank, Louvain, спектральный анализ), статистические меры ассоциации (TF-IDF, PMI), векторные представления на основе предобученной модели ruBERT, а также морфологический анализ с использованием библиотек pymorphy2 и Natasha.
Результаты. Разработана архитектура системы сбора и обработки данных из Telegram-каналов. Построена модель гетерогенного графа с тремя типами узлов и пятью типами рёбер. Предложены схемы взвешивания рёбер (TF-IDF, PMI, косинусное сходство) и методы оптимизации вычислительной сложности. Реализованы модули экстрактивной суммаризации (LexRank с MMR) и извлечения ключевых слов (взвешенный PageRank). Доказаны свойства связности и ограниченности степеней узлов графа. Теоретический анализ показал, что для корпуса в 10 000 документов требования к оперативной памяти не превышают 36 МБ, а время отклика модулей онлайн-анализа составляет менее 1 секунды.
Выводы. Графовое представление позволяет эффективно решать задачи мониторинга финансовых новостей за счёт явного моделирования структурно-семантических связей. Предложенная архитектура масштабируема и может быть адаптирована для потоковой обработки информации в режиме реального времени.
Ключевые слова: графовые модели, обработка естественного языка, финансовые новости, PageRank, кластеризация, русский язык.

Введение

Современный финансовый рынок характеризуется экспоненциальным ростом объёмов текстовой информации. По оценкам Reuters Institute, ежедневно публикуется свыше 2,5 миллиона материалов экономической тематики, причём значительная их часть распространяется через мессенджер-каналы, в первую очередь Telegram, ставший в России ключевым источником оперативных данных для участников рынка. Традиционные подходы к анализу текстов, такие как модель «мешка слов» или TF-IDF, игнорируют структурные и семантические связи между языковыми единицами, а нейросетевые векторные представления, несмотря на высокую точность, остаются слабо интерпретируемыми. В финансовой сфере, где обоснование принимаемых решений критически важно, возникает потребность в методах, сочетающих высокое качество анализа с прозрачностью результатов. Графовые методы, позволяющие явно моделировать отношения между словами, документами и сущностями, представляются перспективной альтернативой.

Применительно к русскоязычным текстам задача осложняется рядом факторов: морфологической сложностью языка, требующей качественной лемматизации; высокой плотностью именованных сущностей (компании, тикеры, персоны); темпоральной чувствительностью информации; а также информационной избыточностью новостного потока, где доля дублирующих материалов может достигать 30–40%. Совокупность этих факторов определяет актуальность разработки специализированной системы анализа на основе графового представления.

Целью настоящей работы является разработка методов структуризации текстовой информации с применением гетерогенного графового представления и их программная реализация в виде системы многоцелевого анализа русскоязычных финансовых новостей. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: 1) провести анализ существующих графовых подходов к обработке текстов и обосновать выбор методов для русского языка; 2) разработать формальную модель гетерогенного графа и алгоритм его построения; 3) реализовать модули аналитики (ключевые слова, суммаризация, кластеризация, обнаружение всплесков активности); 4) дать математическое обоснование свойств графа и оценить вычислительную сложность.

Архитектура системы и предобработка данных

Разработанная система имеет модульную шестислойную архитектуру, представленную на рисунке 1. Первый слой отвечает за сбор данных из Telegram-каналов (РБК, Коммерсантъ, Интерфакс и др.) с использованием библиотеки Telethon, а также за веб-скрапинг сайтов финансовых изданий. Для предотвращения дублирования применяется гибридный метод: первичная фильтрация по идентификатору сообщения и вторичная — на основе MinHash LSH. Второй слой выполняет предобработку русскоязычных текстов, включающую токенизацию, лемматизацию, POS-тегирование и извлечение именованных сущностей (NER). Выбор инструментов (Natasha, pymorphy2) обусловлен балансом между точностью и производительностью при работе на CPU (табл. 1).

Таблица 1
Сравнение инструментов обработки русских текстов

Задача	Инструмент	Преимущества	Недостатки
Токенизация	Natasha	Быстрый, без зависимостей	Меньшая точность на сложных случаях
Лемматизация	pymorphy2	Баланс точность/скорость	Не обрабатывает редкие слова
NER	Natasha	Легковесная, быстрая	F1 около 0.85-0.90
Эмбеддинги	ruBERT-tiny2	Компактная (29M параметров)	Чуть ниже качество чем base

Источник: разработано автором.

Построение гетерогенного графа

Центральным элементом системы является гетерогенный граф, формально определяемый как $G = (V, E, \varphi, \psi, w)$, где $V = V_D \cup$

$V_W \cup V_E$ — множество вершин документов, слов (лемм) и именованных сущностей соответственно; $E \in V \times V$ — множество рёбер пяти типов (doc-word, word-word, doc-doc, doc-entity, word-entity); $\varphi: V - T_V$ и $\psi: E - T_E$ — функции типизации вершин и рёбер; $w: E - R^+$— весовая функция. Структура графа схематично показана на рисунке 2.

Алгоритм построения графа включает четыре основных этапа:

1. Инициализация узлов на основе предобработанных документов.

2. Построение рёбер doc-word с весом, равным значению TF-IDF слова в документе.

3. Построение рёбер word-word на основе совместной встречаемости в скользящем окне; вес вычисляется как положительная точечная взаимная информация (PMI).

4. Построение рёбер doc-doc через косинусное сходство векторных представлений документов, полученных с помощью модели ruBERT-tiny2.

Для снижения вычислительной нагрузки применяется фильтрация рёбер по порогам: сохраняются только рёбра с TF-IDF > 0.1, PMI > 0 и косинусным сходством > 0.5. Дополнительно вводится ограничение на число соседей (top-K = 50–100). Как показано в таблице 2, такие оптимизации сокращают объём графа более чем в 10 раз и снижают требования к памяти с 2,5 ГБ до 185 МБ для корпуса из 10 000 документов.

Таблица 2

Примерное влияние оптимизаций на характеристики графа

Конфигурация	|V_D|	|V_W|	|E|	Память	Время построения
Без оптимизаций	10 000	50 000	15 000 000	2.5 ГБ	+- 45 мин
С фильтрацией	10 000	50 000	3 500 000	580 МБ	+- 15 мин
+ Ограничение K	10 000	50 000	1 200 000	185 МБ	+- 12 мин

Источник: разработано автором.

Модули многоцелевого анализа

На основе построенного графа реализовано несколько аналитических модулей, работающих в режиме реального времени.

Извлечение ключевых слов выполняется с помощью взвешенного алгоритма PageRank на подграфе слов, где веса рёбер соответствуют значениям PMI. Модификация позволяет повысить точность выделения значимых терминов на 12–15% по сравнению с базовым TextRank. Для учёта специфики конкретного документа может применяться персонализированный PageRank с начальным смещением в сторону слов с высоким TF-IDF.

Экстрактивная суммаризация основана на алгоритме LexRank. Граф предложений строится на основе косинусного сходства их TF-IDF векторов. Для устранения избыточности в итоговое резюме включаются предложения, максимизирующие не только ранг, но и минимальное сходство с уже отобранными (алгоритм Maximal Marginal Relevance). Дополнительно используется позиционная эвристика, повышающая вес начальных предложений документа. Ожидаемая метрика ROUGE-1 на финансовых новостях составляет 0,45.

Кластеризация документов осуществляется методом Louvain, максимизирующим модулярность графа документов. Временная сложность алгоритма составляет $O(n \log n)$ что позволяет обрабатывать корпус из 10 000 документов за доли секунды. Для задач, требующих более детального разбиения, применяется спектральная кластеризация на основе собственных векторов нормализованного лапласиана, однако её кубическая сложность $O(n^3)$ ограничивает применение корпусами до 5 000 документов.

Выявление связей между сущностями реализовано через анализ совместной встречаемости (PMI для пар сущностей) и поиск кратчайших путей в гетерогенном графе. Это позволяет строить граф знаний финансовых отношений, выявляя неявные связи между компаниями, персонами и событиями.

Обнаружение всплесков активности (burst detection) основано на модели состояний Клейнберга, адаптированной для последовательности временных срезов графа. Метод позволяет идентифицировать резкий рост частоты упоминаний, определённых тем или сущностей, что особенно важно для мониторинга рынка в реальном времени.

Математическое обоснование и оценка сложности

Для построенного графа доказан ряд свойств, гарантирующих корректность алгоритмов. В частности, установлено, что множество вершин допускает единственное разбиение на три непересекающихся подмножества по типам, а подграф, индуцированный вершинами документов и слов, является связным при условии, что каждый документ содержит хотя бы одно слово. Кроме того, при использовании фильтрации top-K степени узлов ограничены, что делает граф разреженным и позволяет эффективно хранить его в формате CSR (Compressed Sparse Row).

Асимптотический анализ временной сложности (табл. 3) показал, что построение графа имеет общую временную сложность: O(|D| × L + |V_W|² × W + |V_D|² × d). Для корпуса из 10 000 документов с |V_W| ≈ 50 000 критичным этапом является построение word-word рёбер.

Пространственная сложность хранения графа: O(|V| + |E|), где |V| = |V_D| + |V_W| + |V_E|, |E| — количество рёбер. При использовании разреженного формата хранения (CSR) и фильтрации рёбер по порогам пространственная сложность остаётся приемлемой даже для больших корпусов.

Для N=10,000 и d=312 (ruBERT-tiny2) доминирующим является этап вычисления попарных сходств документов O(|N|² × d Однако все модули онлайн-анализа укладываются в ограничение 1 секунда на запрос.

Таблица 3

Сравнение методов кластеризации документов

Метод	Тип	Выбор K	Сложность	NMI	Особенности
k-means (TF-IDF)	Центроидный	Требует K	O(n × K × iter)	0.52	Основа
DBSCAN	Плотностный	Не требует K	O(n log n)	0.48	Шумные кластеры
Спектральная	Графовый	Требует K	O(n³)	0.61	Высокое качество
Louvain	Графовый	Автоматически	O(n log n)	0.58	Быстрый, масштабируемый
Label Propagation	Графовый	Автоматически	O(m)	0.54	Очень быстрый

Источник: разработано автором.

Оценка пространственной сложности показывает, что для хранения графа, TF-IDF матрицы и эмбеддингов 10 000 документов требуется около 36 МБ оперативной памяти при использовании разреженных структур данных. Даже с учётом накладных расходов библиотеки NetworkX общее потребление не превышает 100 МБ, что составляет менее 1,2% от доступной памяти типового сервера (8 ГБ).

Выводы

В работе предложена и формализована модель гетерогенного графа для представления русскоязычных финансовых новостей, объединяющая документы, лексемы и именованные сущности. Разработана модульная архитектура системы, включающая сбор данных из Telegram-каналов, предобработку текста, построение графа и набор аналитических модулей. Математически обоснованы свойства графа и проведена оценка вычислительной сложности, подтверждающая практическую применимость подхода. Полученные теоретические результаты создают основу для создания промышленной системы мониторинга новостного потока, способной в реальном времени предоставлять сводки ключевой информации, выявлять скрытые связи и отслеживать динамику тем.

Литература

1. Erkan, G. LexRank: Graph-based Lexical Centrality as Salience in Text Summarization / G. Erkan, D. R. Radev // Journal of Artificial Intelligence Research. — 2004. — Vol. 22. — P. 457–479. — DOI: 10.1613/jair.1523.

2. Hagberg, A. A. Exploring Network Structure, Dynamics, and Function using NetworkX / A. A. Hagberg, D. A. Schult, P. J. Swart // Proceedings of the 7th Python in Science Conference (SciPy 2008). — Pasadena, CA USA, 2008. — P. 11–15. — URL: https://proceedings.scipy.org/articles/TCWV9851

3. Kipf, T. N. Semi-Supervised Classification with Graph Convolutional Networks / T. N. Kipf, M. Welling // Proceedings of the 5th International Conference on Learning Representations (ICLR 2017). — Toulon, France, 2017. — URL: https://arxiv.org/abs/1609.02907

4. Lin, C.-Y. ROUGE: A Package for Automatic Evaluation of Summaries / C.-Y. Lin // Text Summarization Branches Out: Proceedings of the ACL-04 Workshop. — Barcelona, Spain: ACL, 2004. — P. 74–81. — URL: https://aclanthology.org/W04-1013/

5. Lin, Y. BertGCN: Transductive Text Classification by Combining GNN and BERT / Y. Lin, Y. Meng, X. Sun [et al.] // Findings of the Association for Computational Linguistics: ACL-IJCNLP 2021. — Online: ACL, 2021. — P. 1456–1462. — DOI: 10.18653/v1/2021.findings-acl.126.

6. Mihalcea, R. TextRank: Bringing Order into Text / R. Mihalcea, P. Tarau // Proceedings of the 2004 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing. — Barcelona, Spain: ACL, 2004. — P. 404–411. — URL: https://aclanthology.org/W04-3252/

7. Ng, A. Y. On Spectral Clustering: Analysis and an Algorithm / A. Y. Ng, M. I. Jordan, Y. Weiss // Advances in Neural Information Processing Systems. — 2001. — Vol. 14. — P. 849–856.

8. Page, L. The PageRank Citation Ranking: Bringing Order to the Web / L. Page, S. Brin, R. Motwani, T. Winograd. — Stanford, CA: Stanford Digital Library Technologies Project, 1998. — Technical Report SIDL-WP-1999-0120. — URL: http://ilpubs.stanford.edu:8090/422/

9. Pedregosa, F. Scikit-learn: Machine Learning in Python / F. Pedregosa, G. Varoquaux, A. Gramfort [et al.] // Journal of Machine Learning Research. — 2011. — Vol. 12. — P. 2825–2830. — URL: https://jmlr.org/papers/v12/pedregosa11a.html

10. Reimers, N. Making Monolingual Sentence Embeddings Multilingual using Knowledge Distillation / N. Reimers, I. Gurevych // Proceedings of the 2020 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP). — Online: ACL, 2020. — P. 4512–4525. — DOI: 10.18653/v1/2020.emnlp-main.365.

11. Reimers, N. Sentence-BERT: Sentence Embeddings using Siamese BERT-Networks / N. Reimers, I. Gurevych // Proceedings of the 2019 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing. — Hong Kong: ACL, 2019. — P. 3982–3992. — DOI: 10.18653/v1/D19-1410.

12. Veličković, P. Graph Attention Networks / P. Veličković, G. Cucurull, A. Casanova [et al.] // Proceedings of the 6th International Conference on Learning Representations (ICLR 2018). — Vancouver, Canada, 2018. — URL: https://arxiv.org/abs/1710.10903

13. Yao, L. Graph Convolutional Networks for Text Classification / L. Yao, C. Mao, Y. Luo // Proceedings of the 33rd AAAI Conference on Artificial Intelligence. — Honolulu, Hawaii: AAAI Press, 2019. — P. 7370–7377. — DOI: 10.1609/aaai.v33i01.33017370.

14. Zhao, W. X. A Survey of Large Language Models / W. X. Zhao, K. Zhou, J. Li [et al.] // arXiv preprint. — 2023. — arXiv:2303.18223. — URL: https://arxiv.org/abs/2303.18223

15. Губанов, Д. А. Социальные сети: модели информационного влияния, управления и противоборства / Д. А. Губанов, Д. А. Новиков, А. Г. Чхартишвили. — Москва: Издательство физико-математической литературы, 2010. — 228 с.

16. Котельников, Е. В. Автоматический анализ тональности текстов на основе методов машинного обучения / Е. В. Котельников, М. В. Клековкина // Труды конференции «Диалог». — Москва, 2012. — С. 27–36.

17. Лукашевич, Н. В. Тезаурусы в задачах информационного поиска / Н. В. Лукашевич. — Москва: Изд-во МГУ, 2011. — 512 с.

Graph representation of Russian-language financial news: architecture and methods of multi-objective analysis

Romanova E.V., Zharov A.M.

Financial University under the Government of the Russian Federation

Subject: Automated processing of financial news streams in Russian using graph models for representing textual information.

Objectives: Developing a formal model of a heterogeneous graph combining documents, lexemes, and named entities, and creating a set of multi-purpose analysis algorithms (keyword extraction, summarization, clustering, and trend detection) for Russian-language financial texts.

Methodology: Graph theory methods (PageRank, Louvain, spectral analysis), statistical association measures (TF-IDF, PMI), vector representations based on the pre-trained ruBERT model, and morphological analysis using the pymorphy2 and Natasha libraries are used.

Results: An architecture for collecting and processing data from Telegram channels was developed. A heterogeneous graph model with three node types and five edge types was constructed. Edge weighting schemes (TF-IDF, PMI, cosine similarity) and methods for optimizing computational complexity are proposed. Extractive summarization (LexRank with MMR) and keyword extraction (weighted PageRank) modules were implemented. The connectivity and degree-boundedness properties of the graph nodes were proven. Theoretical analysis showed that for a corpus of 10,000 documents, the RAM requirements do not exceed 36 MB, and the response time of the online analysis modules is less than 1 second.

Conclusions. Graph representation enables effective solutions for financial news monitoring tasks by explicitly modeling structural and semantic relationships. The proposed architecture is scalable and can be adapted for real-time streaming data processing.

Keywords: graph models, natural language processing, financial news, PageRank, clustering, Russian language.

References

1. Erkan, G. LexRank: Graph-based Lexical Centrality as Salience in Text Summarization / G. Erkan, D. R. Radev // Journal of Artificial Intelligence Research. - 2004. - Vol. 22. - P. 457–479. — DOI: 10.1613/jair.1523.

2. Hagberg, A. A. Exploring Network Structure, Dynamics, and Function using NetworkX / A. A. Hagberg, D. A. Schult, P. J. Swart // Proceedings of the 7th Python in Science Conference (SciPy 2008). - Pasadena, CA USA, 2008. - P. 11–15. — URL: https://proceedings.scipy.org/articles/TCWV9851

3. Kipf, T. N. Semi-Supervised Classification with Graph Convolutional Networks / T. N. Kipf, M. Welling // Proceedings of the 5th International Conference on Learning Representations (ICLR 2017). - Toulon, France, 2017. - URL: https://arxiv.org/abs/1609.02907

4. Lin, C.-Y. ROUGE: A Package for Automatic Evaluation of Summaries / C.-Y. Lin // Text Summarization Branches Out: Proceedings of the ACL-04 Workshop. - Barcelona, Spain: ACL, 2004. - P. 74–81. — URL: https://aclanthology.org/W04-1013/

5. Lin, Y. BertGCN: Transductive Text Classification by Combining GNN and BERT / Y. Lin, Y. Meng, X. Sun [et al.] // Findings of the Association for Computational Linguistics: ACL-IJCNLP 2021. - Online: ACL, 2021. - P. 1456–1462. — DOI: 10.18653/v1/2021.findings-acl.126.

6. Mihalcea, R. TextRank: Bringing Order into Text / R. Mihalcea, P. Tarau // Proceedings of the 2004 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing. - Barcelona, Spain: ACL, 2004. - P. 404–411. — URL: https://aclanthology.org/W04-3252/

7. Ng, A. Y. On Spectral Clustering: Analysis and an Algorithm / A. Y. Ng, M. I. Jordan, Y. Weiss // Advances in Neural Information Processing Systems. - 2001. - Vol. 14. - P. 849–856.

8. Page, L. The PageRank Citation Ranking: Bringing Order to the Web / L. Page, S. Brin, R. Motwani, T. Winograd. - Stanford, CA: Stanford Digital Library Technologies Project, 1998. - Technical Report SIDL-WP-1999-0120. — URL: http://ilpubs.stanford.edu:8090/422/

9. Pedregosa, F. Scikit-learn: Machine Learning in Python / F. Pedregosa, G. Varoquaux, A. Gramfort [et al.] // Journal of Machine Learning Research. - 2011. - Vol. 12. - P. 2825–2830. — URL: https://jmlr.org/papers/v12/pedregosa11a.html

10. Reimers, N. Making Monolingual Sentence Embeddings Multilingual using Knowledge Distillation / N. Reimers, I. Gurevych // Proceedings of the 2020 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP). — Online: ACL, 2020. — P. 4512–4525. — DOI: 10.18653/v1/2020.emnlp-main.365.

11. Reimers, N. Sentence-BERT: Sentence Embeddings using Siamese BERT-Networks / N. Reimers, I. Gurevych // Proceedings of the 2019 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing. - Hong Kong: ACL, 2019. - P. 3982–3992. — DOI: 10.18653/v1/D19-1410.

12. Veličković, P. Graph Attention Networks / P. Veličković, G. Cucurull, A. Casanova [et al.] // Proceedings of the 6th International Conference on Learning Representations (ICLR 2018). - Vancouver, Canada, 2018. - URL: https://arxiv.org/abs/1710.10903

13. Yao, L. Graph Convolutional Networks for Text Classification / L. Yao, C. Mao, Y. Luo // Proceedings of the 33rd AAAI Conference on Artificial Intelligence. - Honolulu, Hawaii: AAAI Press, 2019. - P. 7370–7377. — DOI: 10.1609/aaai.v33i01.33017370.

14. Zhao, W. X. A Survey of Large Language Models / W. X. Zhao, K. Zhou, J. Li [et al.] // arXiv preprint. - 2023. - arXiv:2303.18223. — URL: https://arxiv.org/abs/2303.18223

15. Gubanov, D. A. Social Networks: Models of Information Influence, Control, and Confrontation / D. A. Gubanov, D. A. Novikov, A. G. Chkhartishvili. — Moscow: Izdatelstvo fiziko-matematicheskoy literatury, 2010. — 228 p.

16. Kotelnikov, E. V. Automatic Sentiment Analysis of Texts Based on Machine Learning Methods / E. V. Kotelnikov, M. V. Klekovkina // Proceedings of the Dialogue Conference. — Moscow, 2012. — pp. 27–36.

17. Lukashevich, N. V. Thesauri in Information Retrieval Problems / N. V. Lukashevich. — Moscow: Moscow State University Publishing House, 2011. — 512 p.

Психолингвистические механизмы синхронного перевода

Жукова Елизавета Максимовна
главный специалист, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, lisezhukova@yandex.ru

В статье рассматриваются психолингвистические механизмы синхронного перевода. Отмечено, что к базовым психологическим механизмам деятельности переводчика относятся: восприятие, внимание, память, механизм упреждающего анализа и синтеза (прогнозирования речи), когнитивный опыт, рефлексивное мышление. Выделены когнитивные механизмы осуществления синхронного перевода: механизм восприятия и понимания, механизм обработки поступающей информации, механизм вероятностного прогнозирования, механизм переключения между языками, механизм выработки варианта перевода, механизм синхронизации. Определены характеристики и роль в синхронном переводе как базовых, так и когнитивных механизмов осуществления переводческой деятельности. Отмечено, что специфические когнитивные механизмы перевода служат средством преобразования полученного сигнала в речевой продукт. Центральную роль играет механизм переключения между языковыми системами. Вместе с механизмами синхронизации и выбора переводческого решения данные процессы обеспечивают связность и естественность высказывания, превращая отдельные элементы в целостное коммуникативное высказывание.

Ключевые слова: синхронный перевод, психолингвистические механизмы, когнитивный механизм, язык перевода, фоновые знания, экстралингвистическая информация

Практика перевода синхронного перевода неразрывно связана с профессиональной ответственностью и психологической подготовкой переводчика. С одной стороны, он постоянно сталкивается с разной тематикой, стилистической направленностью и спецификой материалов, перевод которых требует сопоставления с исходным текстом. В данном случае важным представляются знание специфики, терминологии, норм и речевой стиля коммуникантов. С другой, - устный перевод относится к наиболее сложным видам переводческой деятельности ввиду спонтанности, ускоренного темпа речи, индивидуальных особенностей индивида, речь которого переводится. Соответственно, переводчик подвергается стрессу, нервное напряжение может негативно сказаться на снижении качества перевода, упущении важных деталей, неправильном подборе эквивалентов и терминов. В этой связи важным представляется изучение психолингвистических механизмов синхронного перевода, оказывающих влияние на качество перевода.

Исследования авторов трудностей синхронного перевода охватывают несколько областей. Ряд авторов делают акцент на психофизиологических аспектах деятельности синхрониста, компетенциях (Н.А. Дударева) [4]. Другие авторы сосредоточены на изучении принципов осуществления синхронного перевода (Е.В. Перервин). Однако в полной мере психолингвистические механизмы данного вида перевода исследованы И.А. Зимней, В.И. Карасиком, которые изучали характеристики отдельных операций и их совокупность (И.А. Зимняя, В.И. Карасик) [5; 6]. Например, В.И. Карасик отмечает, что переводчик вынужден сохранять баланс «между сохранением своих и принятием чужих смыслов», что объясняется следующими процессами: 1) восприятие текста воспринимает текст на одном языке, 2) осмысление исходных данных, воспринятых в словесной форме, 3) порождение текста, тождественного по смыслу, но опосредованного когнитивным опытом переводчика, 4) перекодирование смыслов средствами переводимого языка, 5) итоговый текст как результат интерпретации реципиентом тех смыслов, которые были заложены в тексте, предъявленном переводчиком [6].

Л.П. Тарнаева анализирует базовые психологические механизмы деятельности переводчика: восприятие, внимание, память, механизм упреждающего анализа и синтеза (прогнозирования речи), когнитивный опыт, рефлексивное мышление [7.

Степень постижения переводчиком смыслового содержания исходного материала обнаруживает значительную вариативность в зависимости от формы переводческой деятельности. При осуществлении письменного перевода итог осмысления, представляющий собой интерпретацию сведений, характеризуется повышенной целостностью, глубиной и осознанностью. В условиях устного перевода уровень постижения обусловлен совокупностью разнородных факторов, среди которых выделяются темпоральные и ритмические параметры речи говорящего, протяженность переводимого отрезка, длительность паузальных интервалов, что способно привести к уменьшению степени полноты восприятия.

Внимание выступает как состояние сосредоточенности на выборе необходимых данных, их фильтрации и последующей интерпретации. Профессионально значимым для переводчика являются следующие характеристики внимания: объем, устойчивость, распределение и переключаемость. Успешность перевода напрямую зависит от того, насколько внимателен переводчик, поскольку именно внимание определяет умение выделить в потоке имплицитную информацию, интерпретировать ее и транслировать другим лингвокультурам.

Необходимость интеграции новой информации, поступающей в ходе перевода, с уже сформированными когнитивными структурами обусловливает повышенную нагрузку на оперативную память. При устном переводе определяющее значение имеет кратковременная память, обеспечивающая удержание данных в течение непродолжительного периода с последующей их передачей в долговременное хранилище. Функционирование кратковременной памяти позволяет акцентировать внимание на смысловых ориентирах воспринимаемых высказываний, что особенно актуально в устной коммуникации. Регулярная

актуализация накопленных знаний способствует интенсивному задействованию долговременной памяти.

Рефлексивное мышление, по мнению автора, обуславливает ретроспективный характер речевой деятельности в ситуации припоминания информации ранее переводимых текстов, а также наблюдений, связанных с индивидуальными речевыми формулами реципиентов как представителей той или иной лингвокультуры, а также индивида.

Механизм упреждающего анализа и синтеза (прогнозирования речи) заключается в способности выстраивать предположения, основываясь на прошлом опыте, относительно правил орфографии и грамматики, фразеологии, ситуативного контекста [8]. Кроме того, когнитивный опыт переводчика позволяет прогнозировать на уровне содержания свои речевые действия относительно особенностей языковой картины мира, ценностей, стереотипов, интеллектуальных и социокультурных особенностей коммуникантов.

В работах Д. В. Балаганова, Е. Г. Князевой выделены когнитивные механизмы осуществления синхронного перевода: механизм восприятия и понимания, механизм обработки поступающей информации, механизм вероятностного прогнозирования, механизм переключения между языками, механизм выработки варианта перевода, механизм синхронизации. Авторы сосредоточили внимание на интеграции данных механизмов с ключевыми аспектами речевой деятельности, в частности, процессами осмысления, мнемической организации высказывания, а также анализа и синтеза, которые обеспечивают объединение рецептивных и продуктивных речевых операций в единый процесс [2; 3]. Помимо того, авторы выделяют мотивацию, целеполагание, а также моделирование действий в переводческой деятельности и обращают внимание на индивидуальные психологические особенности переводчика, от которых зависит выбор того или иного типа перевода в качестве приоритетного вида переводческой деятельности, например, экстраверты в большей степени предпочитают устные переводы, тогда как интроверты - письменный. Это вполне объяснимо. Во-первых, при синхронном переводе нет возможности обдумывать свои действия, тогда как при письменном переводе анализировать, подбирать более подходящие варианты перевода позволяет время. В этой связи стрессовая нагрузка на переводчика – интроверта и экстраверта при синхронном переводе значительно различается [1].

Рассмотрим механизмы, позволяющие переводчику осуществлять переводческую деятельность.

1. Механизм восприятия и осмысления представляет собой сочетание психического процесса отражения объектов и явлений действительности через призму мотивов, целей, эмоций и процесса выделения смысла высказывания и последующей его вербализации на уровне отдельных слов, фраз и текста.

2. Механизм обработки информации предполагает переработку поступающей информации с учетом а) общего смысла высказывания и б) коммуникативного намерения говорящего. С одной стороны, переводчик осуществляет семантическое наполнение речевого фрагмента в общей структуре высказывании, с другой, - соотносит лингвистические и экстралингвистические сведения, полученные от коммуниканта, в исходном языке и языке перевода. Особую сложность вызывают фразеологизмы, омонимы, полисемия, языковая игра и каламбур, специфическая терминология.

3. Механизм переключения между языками подразумевает переключение и между процессами восприятия и порождения речи, и между языковыми кодами.

4. Механизм выбора варианта перевода — это результат речемыслительных операций, реализуемых переводчиком в процессе восприятия исходного сообщения. В итоге получается конструирование логически завершенного смыслового высказывания, оформленного синтаксически.

5. Механизм вероятностного прогнозирования. Вполне обоснованным является сформированность у переводчика способности предвосхищать завершение высказывания на основе анализа его исходного текста []. Кроме того, наличие высокого уровня фоновых знаний позволяют выдвигать гипотезы о потенциальных вариантах развертывания высказывания, сценариях завершения коммуникативного акта. Основой данного механизма следует назвать наличие лингвистического аспекта (прогнозирование сочетаемости слов в рамках дискурса, терминологии, смысла и смысловых связей) и экстралингвистического (предметно-тематическая ориентация, то есть предметные знания, которыми должен обладать переводчик-синхронист для адекватного воссоздания текста языке перевода).

6. Механизм синхронизации предполагает, что переводчик – синхронист может выполнять несколько операций одновременно при наличии гибкости внимания, возможности его рационально перераспределять. Восприятие иноязычной речи в процессе синхронного перевода позволяет продуцировать высказывание на иностранном языке и при этом не упускать значимую информацию при восприятии речи на родном языке. При этом имеет место быть запаздывания, которое необходимо для анализа, удержания информации в кратковременной памяти, а также продуцирования итогового целостного высказывания.

Исходя их анализа теоретических источников, целесообразно определить характеристики и роль в синхронном переводе как базовых, так и когнитивных механизмов осуществления переводческой деятельности (Рис.1.)

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ СИНХРОННОГО ПЕРЕВОДА

I. БАЗОВЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА		
Механизм	**Характеристика**	**Роль в синхронном переводе**
1. Восприятие	Способность воспринимать и различать звуковую речь, ее лингвистические единицы и смысловое содержание. Чувствительность к темпоральным и ритмическим параметрам речи, интонации, акцентам.	Обеспечивает первичное поступление речевой информации. Степень полноты восприятия зависит от темпа речи говорящего, длины фрагментов и пауз.
2. Внимание	Состояние сосредоточенности на выборе необходимых данных, их фильтрации и интерпретации. Характеристики: объем, устойчивость, распределение и переключаемость.	Позволяет выделять в потоке речи существенную и имплицитную информацию, игнорировать нерелевантное и обеспечивать точную передачу смысла.
3. Память	Интеграция новой информации с уже существующими когнитивными структурами. Кратковременная память удерживает информацию в течение короткого времени; долговременная обеспечивает хранение и регулярную актуализацию знаний.	Кратковременная память удерживает и поддерживает смысловые единицы до их перевода; долговременная память обеспечивает доступ к языковым, культурным и профессиональным знаниям и опыту.
4. Механизм упреждающего анализа и синтеза (прогнозирования речи)	Способность предвосхищать дальнейшее развитие речи на основе контекста, языковых и ситуативных закономерностей; анализ текущей информации и синтез возможных смысловых направлений.	Позволяет предугадывать содержание, сокращать время на обработку информации, готовить перевод заранее и поддерживать темп речи говорящего.
5. Когнитивный опыт	Совокупность накопленных знаний о языке, тематике, культуре, коммуникативных ситуациях и переводческих стратегиях.	Обеспечивает быстрое понимание, выбор адекватных решений и культурно приемлемых вариантов перевода.
6. Рефлексивное мышление	Способность анализировать собственную деятельность и результаты; возвращение к прошлому опыту и наблюдениям; осознание ошибок и успешных решений.	Поддерживает самоконтроль, корректировку перевода в реальном времени и профессиональное развитие переводчика.

II. КОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ СИНХРОННОГО ПЕРЕВОДА		
Механизм	**Характеристика**	**Роль в синхронном переводе**
1. Механизм восприятия и понимания	Акустическое восприятие и распознавание речи, понимание лексического, грамматического и прагматического смысла в контексте.	Обеспечивает точное извлечение смысла исходного сообщения как основу для перевода.
2. Механизм обработки поступающей информации	Быстрое декодирование, выделение ключевых единиц, установление логико-семантических связей, структурирование информации.	Позволяет преобразовать поток речи в осмысленные смысловые блоки, пригодные для перевода.
3. Механизм вероятностного прогнозирования	Построение вероятностных ожиданий о дальнейшем ходе высказывания на основе контекста, жанра, тематики и языковых паттернов.	Дает возможность предвосхищать информацию и готовить перевод, снижая когнитивную нагрузку и задержку.
4. Механизм переключения между языками	Гибкое управление двумя языковыми системами, переключение кодов с минимальными потерями и интерференцией.	Обеспечивает переход от понимания на языке оригинала к воспроизведению на языке перевода без смешения систем.
5. Механизм выработки варианта перевода	Отбор лексических, грамматических и стилистических средств: конструирование высказывания на языке перевода с учетом нормы и контекста.	Формирует адекватный, естественный и культурно приемлемый перевод в условиях ограниченного времени.
6. Механизм синхронизации	Согласование процесса перевода с темпом и ритмом речи говорящего, управление задержкой (лагом) и паузами.	Позволяет обеспечивать непрерывность перевода, поддерживать коммуникативную синхронность и комфорт восприятия.

Рисунок 1 - Характеристики и роль в синхронном переводе как базовых, так и когнитивных механизмов осуществления переводческой деятельности

Анализ психолингвистических механизмов синхронного перевода позволяет говорить о том, что данная деятельность представляет собой интегративный многоуровневый когнитивный процесс, в котором взаимодействуют психологические и специфические операционные системы. Эффективность синхронного перевода определяется не только уровнем владения языком перевода и родным языком, но и способностью переводчика распределять ресурсы внимания, применять механизмы прогнозирования и поддерживать устойчивость памяти в условиях ограниченного времени.

Восприятие, внимание и память формируют основу для обработки поступающей информации. Данные процессы обеспечивают отбор смысловых единиц и их удержание до момента воспроизведения на языке перевода. Особое значение имеет механизм вероятностного прогнозирования, который, опираясь на предшествующий когнитивный опыт, позволяет компенсировать высокий темп речи коммуниканта посредством предполагаемых вариантов, что способствует сохранению смыслового соответствия высказывания.

Специфические когнитивные механизмы перевода служат средством преобразования полученного сигнала в речевой продукт. Центральную роль играет механизм переключения между языковыми системами. Вместе с механизмами синхронизации и выбора переводческого решения данные процессы обеспечивают связность и естественность высказывания, превращая отдельные элементы в целостное коммуникативное высказывание.

В результате синхронный перевод представляет собой интеграцию фоновых знаний, рефлексивного мышления и способности к управлению когнитивными ресурсами. Профессиональное мастерство синхрониста состоит в балансе между автоматизированными навыками и осознанным контролем, что обеспечивает адекватную передачу смысла в реальном времени.

Литература

1. Балаганов Д. В. Влияние стресса на деятельность переводчика-синхрониста // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 12 (90). Ч. 1. С. 74-79.
2. Балаганов Д. В., Давыдова Т. Ю. Когнитивные механизмы в синхронном переводе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2019. № 47. С. 19-32.
3. Балаганов Д. В., Князева Е. Г. Психолингвистические основы синхронного перевода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Том 13. № 3. С. 192-197.
4. Дударева Н. А. О некоторых трудностях синхронного перевода // Вестник Ивановского государственного энергетического университета. 2009. №. 1. С. 68-71.
5. Зимняя И. А. Психологический анализ перевода как вида речевой деятельности // Вопросы теории перевода. М.: МГПИИЯ им. М. Тореза, 1978. №. 127. С. 37-49.
6. Карасик В. И. Языковая личность переводчика и типы перевода // Лингвистические основы межкультурной коммуникации. Н. Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, 2003. С. 51-61.
7. Тарнаева Л. П. Специфика когнитивных механизмов речевой деятельности переводчика: лингводидактический аспект // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. 2018. Т. 1. № 4 (14). С. 74-80.
8. Gile D. Simultaneous Interpreting // An Encyclopedia of Practical Translation and Interpreting / ed. by Chan Sin-wai. Hong Kong: The Chinese University Press, 2018. P. 531-561.

Psycholinguistic mechanisms of simultaneous translation

Zhukova E.M.

Financial University under the Government of the Russian Federation

The article discusses the psycholinguistic mechanisms of simultaneous translation. It is noted that the basic psychological mechanisms of a translator's activity include: perception, attention, memory, the mechanism of proactive analysis and synthesis (speech prediction), cognitive experience, reflexive thinking. The cognitive mechanisms of simultaneous translation are identified: the mechanism of perception and understanding, the mechanism of processing incoming information, the mechanism of probabilistic forecasting, the mechanism of switching between languages, the mechanism of developing translation options, the synchronization mechanism. The characteristics and role in simultaneous translation of both basic and cognitive mechanisms of translation activity are determined. It is noted that specific cognitive translation mechanisms serve as a means of converting the received signal into a speech product. The mechanism for switching between language systems plays a central role. Together with the mechanisms of synchronization and selection of translation solutions, these processes ensure the coherence and naturalness of the utterance, turning individual elements into a holistic communicative utterance.

Keywords: simultaneous translation, psycholinguistic mechanisms, cognitive mechanism, target language, background knowledge, extralinguistic information

References

1. Balaganov D. V. The Impact of Stress on the Performance of Simultaneous Interpreters // Philological Sciences: Theoretical and Practical Issues. 2018. No. 12 (90). Part 1. Pp. 74–79.
2. Balaganov D. V., Davydova T. Yu. Cognitive Mechanisms in Simultaneous Interpreting // Bulletin of the N. A. Dobrolyubov Nizhny Novgorod State Linguistic University. 2019. No. 47. Pp. 19–32.
3. Balaganov D. V., Knyazeva E. G. Psycholinguistic Foundations of Simultaneous Interpreting // Philological Sciences: Theoretical and Practical Issues, 2020. Vol. 13. No. 3. Pp. 192–197.
4. Dudareva N. A. On Some Difficulties of Simultaneous Translation // Bulletin of Ivanovo State Power Engineering University. 2009. No. 1. Pp. 68-71.
5. Zimnyaya I. A. Psychological Analysis of Translation as a Type of Speech Activity // Questions of Translation Theory. Moscow: M. Thorez Moscow State Pedagogical Institute of Foreign Languages, 1978. No. 127. Pp. 37-49.
6. Karasik V. I. Linguistic Personality of a Translator and Types of Translation // Linguistic Foundations of Intercultural Communication. Nizhny Novgorod: N. A. Dobrolyubov Nizhny Novgorod State Linguistic University, 2003. Pp. 51-61.
7. Tarnaeva L. P. Specifics of Cognitive Mechanisms of Translator's Speech Activity: Lingvodidactic Aspect // Questions of Contemporary Science and Practice. University named after V. I. Vernadsky. 2018. T. 1. No. 4 (14). Pp. 74-80.
8. Gile D. Simultaneous Interpreting // An Encyclopedia of Practical Translation and Interpreting / ed. by Chan Sin-wai. Hong Kong: The Chinese University Press, 2018. Pp. 531-561.

Жанровое своеобразие очерков С.Я. Елпатьевского «Василий Михайлович Соболевский (воспоминания)» и В.Г. Короленко «эпизод» (памяти В.М. Соболевского)»

Зотов Николай Владимирович
магистр, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение лицей № 180 города Нижнего Новгорода, kolianzot@mail.ru

В статье исследуется жанровое своеобразие очерков С.Я. Елпатьевского «Василий Михайлович Соболевский (Воспоминания)» и В.Г. Короленко «Эпизод. (Памяти В.М. Соболевского)» Цель работы –проанализировать и сопоставить выбор субъектно-речевых форм и внесубъектных методов выражения авторского сознания, индивидуальных стилистических стратегий авторов. В результате исследования были сделаны выводы: рассмотренные очерки представляют синкретическое соединение публицистического жанра портретного очерка и художественного жанра литературного портрета, построенных по форме древнегреческого энкомиона – гражданской надгробной речи. Анализ выявил общие для авторов: метод переплетения речевых форм, автобиографическое время повествования, тематический комплекс. Индивидуальный публицистический стиль Елпатьевского проявляется в тематической и дидактической организации логически аргументированного повествования по аналитическому типу. Публицистический стиль Короленко характеризуется осложненной кольцевой композицией, несовпадением образа автора и рассказчика, использованием художественных средств – типизации, контраста и вымысла для передачи авторской мысли в повествовании, выстроенном по энергетическому типу.
Ключевые слова: текст, стиль, мемуары, авторская позиция, жанровый синкретизм.

Цель работы – проследить жанровое своеобразие очерков В.Г. Короленко «Эпизод. (Памяти В.М. Соболевского)» [1] и С.Я. Елпатьевского «Василий Михайлович Соболевский (Воспоминания)» [2] выявить, систематизировать и сравнить особенности выражения авторского сознания в этих очерках.

Актуальность исследования обосновывается недостаточной разработанностью проблем, связанных с изучением категории «авторское сознание», субъектных и внесубъектных форм его проявления в процессе художественного анализа произведения. Выполнение поставленной цели будет способствовать разработке методологических основ анализа авторского сознания в произведениях представителей традиции русской социально-критической публицистики конца XIX века, сочетающих в себе различные жанровые формы, а также разработке типологии авторского сознания.

В соответствии с поставленной целью были поставлены следующие задачи: рассмотреть речевые формы и их роль в создании целостного «образа автора» в художественно-публицистических очерках; проанализировать композицию как внесубъектную форму авторства; исследовать сочетание элементов различных жанровых форм в художественно-публицистических очерках; рассмотреть функции художественных приёмов – определить их роли в выражении публицистической мысли и в диалоге с читателем; выявить общий проблемно-идейный комплекс рассматриваемых текстов.

Научная новизна исследования обусловлена попыткой сравнить способы выражения авторского сознания представителей традиции русской социально-критической публицистики конца XIX века.

В конце XIX – начале XX века в условиях обострившейся политической борьбы и появления деятелей, широко известных массам и интересных для читателя, возрастает популярность жанров «точно адресованного» портретного очерка в публицистике и литературного портрета в художественном творчестве. В процессе эволюции эти жанровые образования использовали элементы мемуарной литературы, публицистики, портрета в романе [3, с.188].

Публикации этих очерков отвечали редакционной политике изданий общественно-политического характера, среди которых сборник статей, изданный в типографии «Русских ведомостей» в 1913 году. [2]. Особое место в этом коллективном «портрете» издания занимают очерк С.Я. Елпатьевского «Василий Михайлович Соболевский (Воспоминания)» и очерк В. Короленко («Эпизод») – воспоминания о В.М. Соболевском, бессменном сотруднике «Русских ведомостей» с 1873 года, а с 1882 года возглавившем издательское паевое товарищество «Русские ведомости».

Художественный анализ способов выражения авторского сознания требует принять во внимание жанр произведения. Так как, по мнению М.М. Бахтина: замысел автора «всегда складывается и развивается в определенной жанровой форме», то и внимание к жанру позволяет выяснить методы и приемы авторской трактовки мира, его «субъективное эмоциональное оценивающее отношение» к описываемым событиям» [4, с. 254]. Жанровая доминанта рассматриваемых текстов определена их названием и подзаголовком.

Рассматриваемые тексты содержат элементы жанра литературного портрета. По мнению В.С. Барахова, «именно в художественно-целостном изображении живой индивидуальности человека, неповторимости его «лица», мышления, языка, которые проявляются как в его характере, манере поведения, так и в его биографии, творческой деятельности, в разнообразных приметах индивидуального бытия, отражающий духовный мир воссоздаваемой личности, раскрывается эстетическая сущность жанра литературного портрета» [5, с. 7]. Ученый определяет «мемуарный очерк» как разновидность литературного портрета, признавая его «самостоятельным разделом в мемуаристике писателей, или своеобразным дополнением, примыкающим по своей проблематике к публицистике и литературной критике автора» [6, с.

91]. Рассматриваемые очерки кроме элементов портретного мемуарного очерка по типу энкомиона, содержат также элементы автобиографии, взаимодействующие с элементами жанра исповеди. Элементы этих жанровых форм определяют способы повествования и композиции, в которых проявляется, «строится» образ автора.

Главное в литературном портрете, разработанном автором в форме энкомиона – гражданской надгробной речи, – признание заслуг редактора столичной либеральной газеты перед русским обществом. В своем очерке С.Я. Елпатьевский утверждает, что «Нельзя говорить о Соболевском, не говоря о «Русских ведомостях» [2, с. 144], так как он привлекал к газете крупные литературные и общественные силы, организовал редакцию и создал в ней «общий внутренний тон» [2, с. 145].

С.Я. Елпатьевский обращает внимание читателя на огромную «роль «Русских Ведомостей» и через них Соболевского в создании типа «ежедневной газеты в России», развитии «свободной, не купленной» печати [2, с.145]. Он подчеркивает особое влияние ««Русских Ведомостей» на уклад и направление провинциальной печати, которая «наперекор стихиям», выросла и играет «огромную роль в политическом и социальном самоопределении России» [2, с. 145].

Для В.Г. Короленко имя Соболевского олицетворяет столичную газету: «когда мне представлялась общая коллективная физиономия «Русских Ведомостей», то всегда мне казалось, что с этих знакомых листов гладить на меня широкое характерное лицо Соболевского…» [1, с. 2].

Оба автора соглашаются с тем, что именно благодаря умелому руководству редактора газета стала коллективным органом. В.Г. Короленко считает, что «...имя В.М. Соболевского являлось как бы основной осью газеты. Остальное исторически скристаллизовалось около этой оси по симпатиям, взглядам, темпераменту и характеру» [1, с. 2]. А С.Я. Елпатьевский пишет: ««Русские Ведомости» не были личным органом. С вступлением В.М. Соболевского они сразу сделались выразителями мнений коллективной группы» [2, с. 144].

Рассказывая об истории «профессорской газеты» «Русские ведомости» и роли Соболевского для ее формирования, авторы используют нейтральное повествование от третьего лица. Переход от изложения «объективного» (от 3-го лица) к изложению «субъективному» (от 1-го лица) и наоборот на протяжении всего повествования свидетельствует о наличии характерного для обоих авторов способа выражения авторского сознания – переплетение речевых форм.

Личное впечатление о герое передается в повествовании от первого лица. В.Г. Короленко и С.Я. Елпатьевский были лично знакомы с героем своих очерков, общались с ними и позднее вспоминают свои впечатления от бесед с ним. Можно сказать, что данные очерки содержат элементы мемуарной прозы, где, по свидетельству В.С. Барахтова, «убедительное портретное сходство достигается тогда, когда писатель выступает в роли мемуариста, которому довелось не только видеть характеризуемого человека, но и общаться с ним, наблюдать его в разной обстановке, говорить с глазу на глаз» [5, с. 8] Описывая внешность Соболевского, оба автора находят в нем сходную черту характера, замеченную при первой встрече – его скептицизм. В.Г. Короленко говорит, что ему сразу понравилось «широкое характерное лицо Соболевского с улыбкой «доброго» Мефистофеля и мудрым взглядом профессора» [1, с. 2]. С.Я. Елпатьевский признается, что сначала ему не был понятен этот «застегнутый человек, не сразу и не весь подходивший к другим людям», объясняя, что долго мешало пониманию «его скептическое, если не сказать пессимистическое, отношение к явлениям русской действительности», «безнадежно отрицательное отношение к действовавшим тогда силам русской жизни» [2, с. 146].

С.Я. Елпатьевский, который часто наблюдал Соболевского в рабочей обстановке, делится с читателем своими впечатлениями: «Он был хмурый, застегнутый, напряженно, со сдвинутыми бровями» [2, с. 146]. Публицист как бы «прочитывает» в выражении лица Соболевского те мысли и чувства, которые тот постоянно испытывал, выполняя свою работу редактора: «И когда я наблюдал его там, мне все казалось, что он напряженно ждет, что вот сейчас внезапно и неожиданно откроются двери, и войдет нечто тревожное и враждебное, к чему он должен готовиться и что должен встретить, – и только, когда входил приятный и милый ему человек, его лицо преображалось. <<…>> И удивительно милым и приветливым становилось его лицо» [2, с. 145].

В своем очерке «Эпизод» Короленко представляет читателю свои впечатления во время всем известного события в жизни главного редактора и всего коллектива газеты «Русские Ведомости». Эпизод – это конфликт Соболевского с князем Долгоруким «почетным московским сатрапом» [1, с. 2], который запретил ему публиковать в «Русских Ведомостях» материал к юбилею отмены крепостного права. Соболевскому пришлось единолично решать судьбу газеты и «выбирать между унизительным безмолвием в день великого юбилея или риском закрытия газеты» [1, с. 2]. Соболевский решил не выпускать газету без материалов о 19 февраля 1861 года. После ночного разговора с Долгоруковым «невыход» газеты становился еще опаснее: «это была уже не общая антиправительственная демонстрация, а нечто при русских условиях гораздо худшее: демонстрация анти-долгоруковская, неподчинение распоряжению могущественного сатрапа» [1, с. 2]. Газету легко могли закрыть, и тогда пропало бы «общее дело», за которое отвечал Соболевский. Короленко предлагает читателю свое неповторимое эмоциональное впечатление, противопоставляя свое личное мнение о герое «общественному портрету». Он наблюдал редактора после ночного разговора с Долгоруковым: «Он поднимался по лестнице, <<…>>, – с видом, какой, должно быть, имеет английский премьер, который должен дать отчет в серьезном, непредвиденном конституцией и чрезвычайно ответственном шаге» [1, с. 2]. Короленко по внешнему впечатлению судит о внутреннем состоянии Соболевского, предполагая, что в этот момент решалась «судьба газеты и личная судьба ее работников» [1, с. 3]. Теперь глазами Короленко читатель видит не спокойного и мудрого редактора «профессорской газеты», а смелого, решительного, преданного своему делу «красивого» человека, желающего, «во что бы то ни стало» добиться торжества законности и справедливости.

Цитируя высказывания своего героя, авторы рисуют его речевой портрет. Это становится важнейшим средством характеристики героя. Короленко приводит высказывание самого Соболевского после разрешения конфликта: «Вы думаете, это лучше? – сказал мне при свидании В.М. Соболевский со своей характерной улыбкой. – Гораздо безопаснее нарушить закон, чем такой каприз... Опасность еще не миновала» [1, с. 3]. С.Я. Елпатьевский вспоминает слова Соболевского, объяснявшего свое поведение после «дикой» сцены «с одним общим нашим знакомым, <<…>>, который яростно и совершенно неожиданно напал на В.М. за направление «Русских Ведомостей»» [2, с. 148]. С.Я. Елпатьевский рассказывает читателю: «Уравновешенный, всегда спокойный и дисциплинированный, он пришел ко мне, – это было много лет назад, – возбужденный и взволнованный…» [2, с. 147]. Очеркист выбирает характерный для жанра автобиографии способ передачи речи Соболевского, в основе которого следование строгому документальному принципу. Этот выбор служит конструктивным признаком отказа от художественного вымысла или ослабления его роли. Ограниченное использование прямой речи – несколько реплик героя, свидетельствует об авторской установке на объективное, по возможности точное и достоверное воспроизведение фактов и событий прошлого. Само же включение речи героя показывает особую значимость припоминаемого для повествователя. Детальное художественное описание внешности В.М. Соболевского и его речи помогает читателю воспроизвести живой облик, создавая «иллюзию» личного контакта, непосредственного общения с портретируемым.

По словам Елпатьевского: «Вопрос о народе, о духовном и экономическом подъеме его был для Соболевского не только вопросом справедливости, а и решением государственного вопроса» [2, с. 148], и он ежедневно находился в процессе борьбы на своем посту редактора, соблюдая интересы народа.

Эта мысль является основной для Короленко и Елпатьевского в их произведениях о Соболевском. Писатель В.Г. Короленко и публицист С.Я. Елпатьевский для доказательства этой мысли пользуются разными средствами.

С.Я. Елпатьевский рассказывает о своих наблюдениях и делает свои заключения, которые сообщает читателю: «..пытаясь создать образ В.М. Соболевского, я позволяю себе привести несколько общих соображений, которые мне думается, помогут понять именно основу скептицизма В.М. Соболевского» [2, с. 148]. Наблюдая Соболевского на рабочем месте, Елпатьевский приходит к выводу о том, что главный редактор руководит столичной газетой: «Ежечасно в напряженной

борьбе с врагами, окруженный всеми разочарованиями и всеми надеждами, которые ежечасно шли к редакторскому кабинету «Русских Ведомостей» [2, с. 145]. Далее он продолжает: «Тридцать лет оборонял он свое любимое дело, дело жизни его – «Русские Ведомости», <<…>>. Ему не всегда, и даже можно сказать редко, удавалось с успехом оборонять свое дело, но он всегда боролся, и никогда не складывал оружия.» [2, с. 148].

В своем очерке Елпатьевский прямо говорит о цели своей публикации: «Я позволяю себе привести несколько общих соображений, которые, мне думается, помогут понять именно основу скептицизма В.М. Соболевского». Вместе с читателем публицист задумывается над вопросами: «...чему же верит он? И верит ли чему-нибудь этот скептический ум, этот насмешливо улыбающийся человек? <<…>> во имя чего он потратил и тратит всю свою жизнь на тяжелую, измывающую работу в «Русских Ведомостях»?» [2, с. 146]. Открытая постановка цели и вопросы активизируют внимание читателя, настраивают на восприятие главной публицистической мысли следующей части очерка и свидетельствуют о диалогичности повествования. Проанализировав свои наблюдения и личные впечатления, публицист дает на них ответы: «И потом я понял его. Все его сомнения, скептицизм сводились к одному – малое присутствие гордости, сопротивляемости, желания и умения отстаивать свою честь, свое я, свое дело жизни» [2, с.146]. Далее Елпатьевский разъясняет взгляды Соболевского, который был убежден в необходимости борьбы «при всяких условиях», понимал эту борьбу, как необходимое свойство всякого отдельного человека, как обязательный лозунг «для всякой общественной группы» [2, с. 147]. Для более полного понимания читателем характера своего героя, автор представляет свои соображения о его личности: «Он был гордый человек, он был человек чести, он боролся за себя, у него было уважение к собственной личности, защита и оборона своего я, – своего человеческого достоинства» [2, с. 147]. Елпатьевский завершает образ героя, представляя читателю результаты наблюдения за ним в домашней обстановке: «…Он был благородный человек, бесконечно добрый, я сказал бы, нежный человек. Была в нем особая черта, способность чутко всматриваться в чужую душу и подходить к ней с тонкой деликатностью, в особенности, когда требовалось его участие, или совет, или помощь» [2, с. 148].

В очерке «Эпизод» Короленко также хочет донести до читателя ту мысль, что Соболевский всю свою жизнь находился в состоянии непрерывной борьбы за «законность» и «нравственность» печати. Однако, Короленко не высказывает эту мысль прямо, как писатель он использует художественные средства. Короленко сам не был свидетелем описываемых событий, он несколько раз объясняет читателю: «Мне удалось узнать в общих чертах, что именно случилось» [1, с. 2]. Писатель прибегает к художественному вымыслу, художественно интерпретируя общеизвестное событие: «Я теперь могу лишь в общих чертах, по памяти восстановить то, что слышал в тот день, и о чем говорила вся литературная и интеллигентная Москва» [1, с. 2]. Эта часть очерка – повествование о произошедшем эпизоде почти полностью совпадает по форме и содержанию с беллетристическим рассказом. В этой части есть самодвижущийся сюжет – завязка, кульминация и развязка. Короленко часто использует слова: «был», «была», «было», что вообще напоминает нам начало сказки: «Номер был приготовлен, и в нем, конечно, была статья о великом юбилее. Выпускал этот номер Соболевский. Все было сдано, частью прокорректировано и частью сверстано, когда в типографию явился чиновник генерал-губернатора или инспектор типографий и от имени князя Долгорукова потребовал, чтобы московские газеты ничего не писали о 19-м февраля, о годовщине крестьянской реформы. Соболевский тотчас же поехал к генерал-губернатору. Было ужо очень поздно, и князя Долгорукова пришлось будить» [1, с. 2]. Дойдя до кульминации, Короленко воображает и представляет читатель, что произошло в доме генерал-губернатора: «На это долго не решались, но штатский господин, явившийся глубокою ночью, был так возбужден и требовал так твердо и настойчиво, что старого князя, наконец, подняли с постели» [1, с. 2]. Стремясь сделать портреты своего героя наиболее выразительными, Короленко создает типичный образ журналиста – требовательного и твердого, и противопоставляет ему образ чиновника того времени: «У почтенного московского сатрапа были маленькие слабости. Глубокий старик, – он имел претензию молодиться, красил волосы, фабрил усы; ему растягивали морщины и целым рядом искусственных мер придавали старому князю тот бравый вид, которым он щеголял на парадных приемах» [1, с.2]. Для более точного понимания читателем сложившейся ситуации, Короленко добавляет собственный комментарий произошедшего: «Совершенно понятно, что разбудить могущественную особу с теми «слабостями», о которых я говорил выше, заставить «его сиятельство» выйти в халате с ночным, непарадным лицом в приемную, было чрезвычайно опасно, так как создавало самое неблагоприятное «расположение духа». И Соболевский очень рисковал, требуя этого свидания, во что бы то ни стало» [1, с. 2].

В.С. Барахов указывает на то, что «Выразительность литературного портрета зависит от умения художника найти в облике того или иного человека характерные черты целой категории людей, создать своего рода общественный тип» [6, с. 23].

Метод контраста помогает Короленко более выпукло представить образ московского генерал-губернатора – князя Долгорукова, здесь он опять прибегает к художественной интерпретации и дает собственную характеристику «антигероя»: «Но все же это был хотя и благодушный, но настоящий сатрап, от расположения духа которого зависела часто судьба человека, семьи, учреждения, газеты. Ему ничего не стоило без злобы, чисто стихийно раздавить человеческую жизнь, как ничего не стоило проявить неожиданную милость» [1, с. 2]. Читатель невольно противопоставляет два образа – человека, которому так трудно и мучительно решиться подвергнуть риску сотрудников газеты и другого высокопоставленного чиновника, который в плохом настроении мог сломать «человеческую жизнь». Комментарии Короленко убеждают читателя в том, что перед нами типичный представитель царской власти: «На требование «законных оснований» и указание на нравственную невозможность для печати замолчать юбилей крестьянской реформы Долгоруков ответил так, как обыкновенно отвечают сатрапы на разговоры о законе и нравственных невозможностях» – запретом. Заканчивая повествование Короленко еще раз напоминает читателю, что Соболевскому «одному пришлось решать судьбу общего дела и выбирать между унизительным безмолвием в день великого юбилеи или риском закрытия газеты» [1, с. 3]. Читатель узнает, что на этот раз дело решилось положительно: «Оказалось однако, что на этот раз гроза прошла мимо. Московский сатрап был «отходчив» и, вероятно, увидел, что попал благодаря злобным советам, в глупое положение...» [1, с.2].

Рассматривая эти очерки о Соболевском, мы можем сказать, что авторы использовали различные типы композиционной структуры: энергетический и аналитический. [3, с. 192]. Очерк Елпатьевского имеет ярко выраженные черты биографии аналитического типа. В основе построения такого типа биографии – определенная рубрикация, в соответствии с которой и распределяется весь материал. [3, с. 192]. Несмотря на то, что внешняя рубрикация в очерке отсутствует, воспоминания группируются по «тематическому» принципу: это вступление, миссия газеты «Русские Ведомости», политическая позиция героя, Соболевский – редактор, личные качества Соболевского, последние годы жизни и т.д. Таким образом, Елпатьевский рисует нам детализированные, подробные портреты Соболевского, которые показывают нам данного человека с нескольких ракурсов. Только рассмотрев все портреты и постаравшись мысленно соединить их в один, мы поймем, каким человеком был Соболевский. Иной тип биографического повествования представлен в очерке Короленко «Эпизод». Если в воспоминаниях Елпатьевского мысль о роли редактора столичной газеты для общества формулируется ясно и аргументировано, то в литературном портрете Соболевского идея о роли его личности выражена иначе. Образ столичного публициста Соболевского дается в динамике, которая представлена также и как изменение взглядов самого автора на процессы жизни в целом. Автор сопоставляет свои зрительные впечатления в первую встречу и тогда – во время того «эпизода». Именно это сравнение помогает Короленко построить воспоминание о Соболевском, помочь читателям ярче представить его личность. Как мемуарист, он обращается к воспоминаниям о Соболевском, находит оправдание и подтверждение своих идей и представлений, противопоставляя свою точку зрения другой. «Энкомион» Короленко, посвященный Соболевскому, состоит из эпизодов встреч автора со своим героем, в ходе которых он и заключает свое суждение о нем.

В тексте Короленко при всех биографических личностных сближениях и совпадениях «я» в словесной композиции произведения кроме образа автора присутствует и образ рассказчика. Образ автора не совпадает с образом рассказчика, образ рассказчика сознательно изменяется автором в пределах произведения. Мы наблюдаем усложнение композиционного построения повествования за счет расслоения художественного пространства и времени – движение сюжета очерка строится на сочетании хронологического изложения биографических событий и событий, к которым возвращается автор как к важному уроку в своей жизни. Воспоминание ориентировано на энергетический тип [3, с. 195] биографического повествования, которому присуще своеобразное биографическое время. «Это время раскрытия характера героя воспоминаний, но не время его роста» [3, с. 195]. События 1886 года – 25-летие отмены крепостного права, освещаются с позиции 1913 года – года смерти Соболевского. Эта «историческая дистанция» [3, с. 195] между 1886-м и 1913-м годами позволяет автору представить личность героя более точно и ярко, точнее проанализировать его поведение в критической ситуации.

Черты энкомиона, который «носил ярко выраженный нормативный, педагогический характер», [3, с. 195] прослеживаются в этих очерках, написанных также в целях воспитания читателя. С.Я. Елпатьевский, в своем очерке стремится подчеркнуть значение русской литературы и творчества писателя. Для этого он в самом начале приводит неполное высказывание Салтыкова-Щедрина [2, с. 142] и потому неверно им трактованное как «Глубоко неправедное, прежде всего о писателях, <<…>> Неправедное и по отношению к читателю». С.Я. Елпатьевский утверждает, что «писатель не пописывает, а пишет», а читатель «читатель не почитывает, а вчитывается и вычитывает». Он приводит, как пример читательской любви к писателям празднование юбилея Михайловского, «взрыв скорби» по поводу смерти Анненского, «скорбь по поводу смерти В.М. Соболевского». Далее С.Я. Елпатьевский подчеркивает, что отклик на смерть общественности опровергает это высказывание: «читатель широких слоев русской публики любит и ценит печатное слово вообще, – и высоко ставит ту миссию, которая выпала на долю русской литературы, то общественное дело, которое она давно несет на себе» [2, с. 142].

В.Г. Короленко показывает, что судить о человеке по внешним проявлениям совершенно недостаточно. Первое впечатление автора о Соболевском как об умудренном жизнью, уравновешенном «философе», который не способен на открытое противоборство существующей системе меняется. Описывая своего героя в сложной ситуации, В.Г. Короленко представляет читателю смелого, решительного, преданного своему делу человека, желающего, «во что бы то ни стало» добиться торжества законности и справедливости. Короленко учит читателя более глубокому пониманию ответственности в жизни. «Эпизод» с невыходом номера «Русских ведомостей» изменил не только авторское отношение к самому герою, но и его понимание жизни: «Теперь, когда я вспоминал фигуру В.М. Соболевского, подымающегося по лестнице под взглядами людей, судьбу и дело которых он так решительно подверг величайшему риску, – я понял, что бывает ответственность тяжелее и риск серьезнее, чем риск собственной судьбой» [1, с. 3]. Так в сферу образного восприятия живой личности закономерно и естественно входит автобиографическая тема и имплицитное выражение отношения автора к вопросу о свободе печати в современном ему обществе. Повторение фразы «Я был молод…» в начале и конце очерка создает кольцевую композицию, которая, по словам М.М. Бахтина, демонстрирует не «топтание» на месте, не «перепевы» старого, а стремление к «обновлению начала», к обобщению передуманного и пережитого авторами и героями.

Итак, проведённый анализ речевых форм показывает, что динамичное чередование форм повествования – от объективного изложения (третье лицо) к субъективному (первое лицо) – является важной чертой индивидуального стиля обоих писателей. Такой приём создаёт художественный эффект, меняя дистанцию между читателем и автором: повествователь то отстраняется, предлагая объективную картину, то приближается, вовлекая читателя в личные переживания. Это не только раскрывает многогранность авторского сознания, но и усиливает эстетическое воздействие произведения. В очерке «Эпизод» личное «я» повествователя расслаивается на «я» описывающего субъекта и «я» объекта описания. Оба варианта «я» неразрывно связаны авторским сознанием, что определяет субъективность и особую эмоциональность воспоминаний Короленко. Оба автора подробно описывают внешность своего героя и дают его речевой портрет. Ограниченное использование прямой речи героя и других персонажей свидетельствует об авторской установке на объективное, по возможности точное и достоверное воспроизведение фактов и событий прошлого. Включение прямой речи служит сигналом особой значимости припоминаемого для повествователя. Воспроизведение в тексте кратких диалогов связано с нравственными уроками, которые получили повествователи, в этом проявляется автобиографизм очерков. Расслоение личного повествования и краткая прямая речь героев акцентирует внимание читателя и направлена на реализацию коммуникативной установки авторов – сохранить в беспредельно долгой памяти других образ выдающегося человека, стремлении дать нравственный урок современникам и потомкам.

Элемент автобиографизма проявляется лексически – авторы дают характеристику, оценивают описываемые и изображаемые лица, раскрывают процесс понимания автором личности героя. В очерке «Эпизод» также раскрывается рост самосознания самого рассказчика, широко используются наименования эмоций, интеллектуальных качеств, пороков и добродетелей. У Короленко оценочные характеристики других сочетаются с самоанализом, который включает большое количество слов, обозначающих нравственные качества человека, а также лексические единицы, называющие эмоциональное состояние, интеллектуальные свойства и волевые процессы.

Анализируя композицию очерков как внесубъектную форму выражения авторского сознания, мы наблюдаем усложнение организации повествования за счет расслоения художественного пространства и времени. Композиция очерков подчинена авторскому замыслу и коммуникативной установке и характеризуется сочетанием биографического времени и времени раскрытия характера героя воспоминаний. Воспоминания Елпатьевского построены по «тематическому» принципу, автор рисует детализированные, подробные портреты Соболевского, которые показывают героя с нескольких ракурсов. Авторский аргументированный комментарий сопровождает каждый портрет и помогает читателю понять движение авторской мысли. Дидактически выстроенное повествование – характерная черта стиля Елпатьевского-публициста. Очерк Короленко состоит из эпизодов встреч автора со своим героем, в ходе которых он и заключает свое суждение о нем. Кольцевая композиция в очерке Короленко помогает автору пересмотреть начало и обобщить все продуманное и пережитое автором и героем. Короленко использует приёмы из арсенала художественной литературы: типизация, контраст и художественный вымысел создают особый эмоциональный пафос. В этом проявляется особенность публицистического стиля Короленко, который включает в мемуарные очерки элементы беллетристики, во многом переосмысливая и интерпретируя услышанную от коллег информацию.

В рассмотренных мемуарных очерках очень ярко проявляется синтетический характер жанра и прослеживаются черты приобретающего в это время новые характеристики литературного портрета.

Авторское сознание в очерках активно выражается также в выборе проблемно-тематического комплекса. Елпатьевский как публицист и Короленко как опытный редактор, публицист и писатель откликаются на актуальные вопросы современной им журналистики и социальные проблемы. Авторов волнуют проблемы борьбы человека за свое гражданское право, за свое человеческое достоинство, вопросы о произволе государственной власти, о свободе прессы и ее роли в обществе. В очерках отразилось представление авторов об идеальном руководителе прогрессивной российской газеты и «человеке чести». В текст Елпвтьевского введена определившая сюжет воспоминаний и их автобиографическое начало полемика автора с оценкой деятельности писательского труда Салтыковым-Щедриным. Типизация и эмоционально-личный оттенок воспоминания Короленко делает реальное событие исходной точкой реализации замысла. Изложение сведений о герое очерка подается Короленко на фоне характеристики исторического времени, поэтому в неповторимой судьбе современника читатель должен был найти «ключ к пониманию важнейших тенденций и событий эпохи» [6, с. 13].

Рассмотренные нами очерки представляют синкретическое соединение публицистического жанра портретного очерка и художественного жанра литературного портрета, построенных по форме древнегреческого энкомиона – гражданской надгробной речи, соответственно аналитического и энергетического типа. Свою точку зрения авторы доказывают по-разному. В публицистическом портретном очерке Елпатьевского мысль о роли редактора столичной газеты для общества формулируется ясно и аргументированно, в литературном портрете Соболевского, созданном Короленко, идея о роли его личности выражена средствами художественной изобразительности.

Литература

1. Короленко, В.Г. Эпизод. (Памяти В.М. Соболевского) / Вл. Короленко // Нижегородский листок. – 1913. – 21 мая. – С. 2-3.
2. Елпатьевский, С.Я. Василий Михайлович Соболевский (Воспоминания) //С.Я. Елпатьевский. – Русские ведомости, 1863 – 1913, Сборник статей. – М. – Типография Русских ведомостей, 1913. – С. 144 -154. – Текст: непосредственный.
3. Уртминцева, М.Г. Литературный портрет в русской литературе второй половины XIX века: генезис, поэтика, жанр: монография / М.Г. Уртминцева. – Н. Новгород: Изд-во Нижегородского госуниверситета, 2005. 232 с.– Текст: непосредственный.
4. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин; [примечания С.С. Аверинцева, С.Г. Бочарова]. – [2-е изд.] – Москва: Искусство, 1986. – 444 с., [1] с.: портр.; 20 см. – Текст: непосредственный.
5. Барахов, В.С. Искусство литературного портрета / В.С. Барахов. – Москва: Наука, 1976.- 184 с.
6. Барахов, В.С. Литературный портрет: (Истоки, поэтика, жанр) / В.С. Барахов; Отв. ред. А. Н. Иезуитов. – Ленинград: Наука: Ленингр. отд-ние, 1985. – 312 с.; 22 см.

Genre originality of S.YA. Elpatyevsky's essays "Vasiliy Mikhailovich Sobolevsky (memories)" and V.G. Korolenko's "episode (in memory of V.M. Sobolevsky)

Zotov N.V.

Municipal Autonomous Secondary School Lyceum No. 180 in Nizhny Novgorod

The article explores the genre specificity of S.Ya. Yelpatyevsky's essays "Vasily Mikhailovich Sobolevsky (Memories)" and V.G. Korolenko's "Episode. (In Memory of V.M. Sobolevsky)". The purpose of the work is to analyze and compare the choice of subject-speech forms and non-subject methods of expressing the author's consciousness, as well as the authors' individual stylistic strategies. As a result of the study, the following conclusions were made: the essays under consideration represent a syncretic combination of the journalistic genre of the portrait essay and the artistic genre of the literary portrait, which are based on the form of the ancient Greek encomium, a civil funeral speech. The analysis revealed common features among the authors: the method of interweaving speech forms, the autobiographical time of the narrative, and the thematic complex. Yelpatyevsky's individual journalistic style is evident in the thematic and didactic organization of a logically argued narrative based on an analytical approach. Korolenko's journalistic style is characterized by a complex circular composition, a mismatch between the author's and the narrator's image, and the use of artistic techniques such as typification, contrast, and fiction to convey the author's thoughts in a narrative structured along an energy-based principle structure.

Keywords: text, style, memoirs, author's position, genre syncretism.

References

1. Korolenko, V.G. “Epizod (In Memory of V. M. Sobolevsky).” Nizhegorodskiy Listok, 21 May 1913, pp. 2–3.
2 Elpatyevsky, S.Ya. “Vasily Mikhailovich Sobolevsky (Memoirs).” In Russkie Vedomosti, 1863–1913: Collection of Articles. Moscow: Printing House of Russkie Vedomosti, 1913, pp. 144–154.
3 Urtmintseva, M.G. Literary Portrait in Russian Literature of the Second Half of the 19th Century: Genesis, Poetics, Genre. Monograph. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State University Press, 2005. 232 p.
4 Bakhtin, M.M. Aesthetics of Verbal Creativity. 2nd ed. Notes by S. S. Averintsev and S. G. Bocharov. Moscow: Iskusstvo, 1986. 444 p., 1 p. (portrait); 20 cm.
5 Barakhov, V.S. The Art of Literary Portrait. Moscow: Nauka, 1976. 184 p.
6 Barakhov, V.S. Literary Portrait: Origins, Poetics, Genre. Ed. by A. N. Iezuitov. Leningrad: Nauka (Leningrad Branch), 1985. 312 p.; 22 cm.

Эпитеты как средство изображения героев в башкирском эпосе и русских народных сказках

Карабаева Алина Ильгизовна
научный сотрудник, Уфимский университет науки и технологий, Alina4x@mail.ru

В статье в сравнительно-типологическом аспекте рассматривается эпитет как ведущее средство создания образов героев в башкирском народном эпосе и в русских народных сказках из собрания А.Н. Афанасьева. Башкирские эпитеты анализируются с опорой на оригинальные языковые формы, сопровождаемые русскими переводами, что позволяет раскрыть особенности национальной художественной картины мира. Выявляются состав, семантика и художественные функции постоянных и оценочных эпитетов, характеризующих положительных героев, их антагонистов и чудесных помощников. Установлено типологическое сходство двух традиций: устойчивость и формульность эпитета, его идеализирующая функция, участие в поляризации мира на «своё» и «чужое», общность цветовой символики и формулы чудесного роста героя, а также способность эпитета срастаться с именем персонажа. Показаны и жанрово обусловленные различия: в кубаире эпитет монументален и включён в этико-философскую программу эпоса, тогда как в сказке он тяготеет к обобщённости и орнаментальности. Результаты интерпретируются в контексте устно-формульной теории и когнитивной поэтики фольклора.

Ключевые слова: эпитет, постоянный эпитет, башкирский эпос, кубаир, «Урал-батыр», русская народная сказка, фольклорная поэтика, сравнительная типология, устно-формульная теория, когнитивная поэтика.

Введение

Эпитет принадлежит к древнейшим и наиболее устойчивым формам художественного определения в словесном творчестве. А.Н. Веселовский, заложивший основы исторической поэтики, отмечал, что история эпитета есть история поэтического стиля «в сокращённом издании»: за движением определения от синкретического, тавтологического к обобщающему и индивидуализирующему прочитывается движение самого художественного сознания [1]. В фольклорных жанрах эпитет выполняет не орнаментальную, а конструктивную роль: он участвует в построении образа героя, маркирует его место в системе персонажей и в аксиологической картине мира, обеспечивает узнаваемость и воспроизводимость текста в устной передаче.

В зарубежной науке систематическое изучение фольклорного эпитета связано прежде всего с устно-формульной теорией. М. Пэрри в работах о традиционном эпитете у Гомера описал постоянный эпитет как элемент формульной системы, обладающей «объёмом» и «экономией» и позволяющей сказителю строить текст непосредственно в момент исполнения [14]; А.Б. Лорд верифицировал эти положения на материале живой южнославянской эпической традиции [12]. Дальнейшее развитие теория получила у Дж.М. Фоли, предложившего понятие традиционной референциальности: формульный эпитет действует метонимически, по принципу pars pro toto, – краткое определение актуализирует у носителя традиции весь накопленный контекст образа, вследствие чего «добрый молодец» или «батыр» означают неизмеримо больше суммы своих словарных значений [15]. Р. Финнеган, критически оценив универсалистские претензии теории, показала необходимость учёта специфики каждой конкретной традиции [16], а Л. Хонко ввёл понятие «ментального текста» сказителя, в структуре которого устойчивые эпитеты служат опорными узлами запоминания и воспроизведения [20]. Для тюркского материала принципиальное значение имеет монография К. Райхла, описавшего формульные системы, эпитетику и техники сказительства тюркских эпосов от огузских сказаний до киргизского «Манаса» [19].

Второй релевантный зарубежный контекст образует когнитивная поэтика фольклора. У. Онг связал формульность устной словесности и её тяготение к «тяжёлым», агонистически поляризованным героям с ограничениями человеческой памяти в бесписьменной культуре: постоянный эпитет есть мнемотехническое средство, удерживающее знание в устойчивых словесных сгустках [17]. Д. Рубин, опираясь на данные экспериментальной психологии, показал, что устойчивые образные определения, конкретная зрительная образность и звуковые повторы существенно снижают когнитивную нагрузку при изустной передаче текста и обеспечивают его стабильность [18]. В рамках когнитивной поэтики постоянный эпитет может быть описан и как средство прототипизации персонажа, задающее распределение внимания между фигурой и фоном [21]. Названные подходы образуют международный теоретический контекст настоящего исследования.

Башкирский героический эпос – кубаир – и русская народная волшебная сказка представляют для сопоставительного изучения эпитета показательную пару: это жанры разных народов, разных языковых семей (тюркской и славянской) и разной жанровой природы (стихотворный героико-мифологический эпос и прозаическая волшебная сказка), которые длительно бытовали в условиях культурного соседства в Урало-Поволжье. Поэтика башкирского эпоса исследована в трудах А. Н. Киреева [5], М. М. Сагитова [6], А. И. Харисова [7], в новейших работах Г. Х. Бухаровой [8] и Г. В. Юлдыбаевой [9]; поэтика сказочного эпитета – в работах В. Я. Проппа [2], С. Е. Никитиной [13], О. А. Егоровой [11], поэтика башкирской сказки – Г. Р. Хусаиновой [10]. Однако специального сопоставления эпитетики башкирского кубаира и русской сказки как средств изображения героя, выполненного с привлечением оригинальных башкирских языковых форм, до настоящего времени не предпринималось, чем и определяется новизна предлагаемой статьи.

Цель статьи – выявить состав, семантику и функции эпитетов, характеризующих героев башкирского эпоса и русских народных сказок,

и на этой основе определить типологически общее и жанрово- и этноспецифическое в двух традициях.

Материалы и методы исследования

Материалом исследования послужили тексты башкирских эпических сказаний «Урал-батыр» (около 4,5 тыс. стихотворных строк; записан в 1910 г. М. А. Бурангуловым), «Акбузат», «Заятуляк и Хыухылу» по академическому двуязычному изданию «Башкирский народный эпос» серии «Эпос народов СССР» [3], а также русские волшебные сказки из собрания А. Н. Афанасьева [4] – прежде всего сюжеты о добывании невесты и чудесного предмета («Иван-царевич и серый волк», «Царевна-лягушка», «Марья Моревна», «Сивка-бурка», «Василиса Прекрасная»). Методом сплошной выборки из указанных текстов извлечено свыше 400 контекстов употребления эпитетов при именах и обозначениях персонажей. Башкирские примеры приводятся в оригинальной графике с русским переводом; переводы следуют академическому изданию [3], пословные глоссы принадлежат автору.

В работе применялись описательный метод, метод контекстуального и семантико-стилистического анализа, элементы этимологического комментария, а также сравнительно-типологический метод в понимании школы исторической поэтики: совпадения двух традиций интерпретируются не как результат заимствования, а как проявление стадиальной и функциональной общности устного творчества, описанной в устно-формульной теории и её современных развитиях [12; 14; 15; 19].

Результаты исследования и обсуждение

Эпитет в изображении героев башкирского эпоса. Центральной фигурой кубаира является батыр – богатырь, и вся система эпитетов эпоса подчинена его героизации. Само слово *батыр*, регулярно сопровождающее имя (Урал-батыр, Хаубан-батыр), функционально сближается с постоянным эпитетом: оно не столько сообщает новую информацию, сколько закрепляет за героем эпический статус; в терминах Дж. Фоли это метонимический индекс, отсылающий ко всей традиции богатырства [15]. Вокруг этого ядра группируются определения трёх семантических зон.

Первая зона – физическая мощь и исполинство. Герой характеризуется через сопоставление с исполином (*алып* ‘алп, великан’), через величание *ир-егет* ‘доблестный муж, джигит’, через гиперболические определения роста и силы. Чудесное взросление батыра передаётся устойчивой формулой *ай үҫәһен көн үҫкән, йыл үҫәһен ай үҫкән* ‘за день вырастал на месяц, за месяц – на год’, типологически точно соответствующей русской сказочной формуле «рос не по дням, а по часам». Вторая зона – этическая. Урал последовательно определяется как *изге* ‘благой, праведный, святой’; его дело – Добро (*Яҡшылыҡ*), противостоящее Злу (*Яуызлыҡ*), и эпитеты добрый, благородный, справедливый прямо включены в нравственную программу эпоса, кульминацией которой становится самопожертвование героя, «смерти врага, жизни друга». Третья зона – эпитеты происхождения и родства («славного рода», сын Янбирде – баш. *Йәнбирҙе*, букв. ‘душу дал’), маркирующие принадлежность героя «своему» миру.

Показательно, что антагонисты получают зеркально построенную, но полярную по оценке эпитетику. Царь Катил определяется как «кровавый», «кровопийца» (баш. *ҡан эскән* ‘пьющий кровь’); при этом само имя *Катил* восходит к арабскому ḳātil ‘убийца’ и представляет собой застывший эпитет-имя. Падишах дивов (*дейеү*) Азрака (*Әзрәкә*) – «злокозненный», «чёрный душой»; змеи-драконы – *туғыҙ башлы аждаһа* ‘девятиглавый аждаха’. Эпитет здесь выполняет функцию аксиологической поляризации: мир эпоса делится на носителей Добра и носителей Зла, и слушатель опознаёт полюс персонажа по первому же определению – черта, которую У. Онг считал конститутивной для «агонистической» устной словесности [17].

Особую группу составляют эпитеты чудесного помощника и возлюбленной героя, в которых цветовая и световая семантика оригинала особенно значима. Имя крылатого коня *Акбуҙат* членится на *ак* ‘белый’ + *буҙ* ‘сивый’ + *ат* ‘конь’: сакральный в тюркской традиции белый цвет вписан в саму номинацию, а определение *толпар* ‘крылатый небесный конь’ закрепляет мифологический статус помощника. Хумай (*Һомай*), дева-птица и будущая жена Урала, дочь солнца, наделяется эпитетами света и красоты – «лучезарная», златовласая (*алтын сәс* ‘золотые волосы’), лебединая (ср. *аҡҡош* ‘лебедь’, букв. ‘белая птица’). Имя героини сказания «Заятуляк и Хыухылу» – *Һыуһылыу* – представляет собой сращение *һыу* ‘вода’ + *һылыу* ‘красавица’: постоянный эпитет красоты стал частью номинации. Наконец, живительный источник *Йәншишмә* (*йән* ‘жизнь, душа’ + *шишмә* ‘родник’) типологически соотносится с «живой водой» русской сказки. Тем самым эпитет в кубаире не только украшает, но и хранит мифологическую память образа [8; 9]; богатство «конской» и цветовой эпитетики закономерно для тюркских эпических традиций в целом [19].

Эпитет в изображении героев русской сказки. Русская волшебная сказка располагает классическим фондом постоянных эпитетов, закреплённых за персонажными амплуа: добрый молодец, красна девица, богатырь могучий, ясный сокол, серый волк, Баба-яга – костяная нога, Кощей Бессмертный. Постоянный эпитет здесь, по выражению А. Н. Веселовского, «окаменел»: он воспроизводится независимо от конкретной ситуации (молодец остаётся «добрым» и тогда, когда поступает дурно), поскольку его функция – не характеристика индивида, а маркировка типа [1; 11].

Идеализирующие эпитеты героини нередко срастаются с именем и превращаются в постоянное прозвание: Василиса Прекрасная, Василиса Премудрая, Елена Прекрасная, Марья Моревна – прекрасная королевна. Эпитеты героини группируются вокруг семантики красоты и света («красота несказанная», «ни в сказке сказать, ни пером описать»), причём формула невыразимости фактически выступает развёрнутым эпитетом превосходной степени. Эпитеты антагонистов, как и в эпосе, полярны: Кощей – «бессмертный» (эпитет-загадка, программирующий сюжет добывания смерти), Баба-яга – «костяная нога» (эпитет-примета принадлежности миру мёртвых), Чудо-юдо – «поганое». Чудесный помощник маркируется эпитетами масти и вещности: серый волк, Сивка-бурка вещая каурка, конь «златогривый», Жар-птица с «золотыми» перьями.

Функционально сказочный эпитет более орнаментален и игрив, чем эпический: он часто входит в рифмованные и ритмизованные присказочные формулы (Сивка-бурка вещая каурка; лягушка-квакушка), участвуя в звуковой организации прозаического текста, и может приобретать иронические обертоны, немыслимые в героическом кубаире. С когнитивной точки зрения именно такие ритмизованные, звуково скреплённые определения наиболее устойчивы в устной передаче [18].

Сопоставление основных функционально-семантических групп эпитетов обеих традиций представлено в таблице 1.

Таблица 1

Функционально-семантические группы эпитетов героев в башкирском эпосе и русской волшебной сказке

Группа эпитетов	Башкирский эпос (кубаир)	Русская волшебная сказка
Героизирующие (сила, мощь)	батыр; алып ‘исполин’; ир-егет ‘доблестный муж’; формула ай үҫәһен көн үҫкән ‘за день рос на месяц’	богатырь могучий, добрый молодец; «рос не по дням, а по часам»
Этико-оценочные	изге ‘благой, праведный’; носитель Яҡшылыҡ ‘Добра’	добрый, верный, удалой (закреплены за амплуа, а не за поступком)
Эпитеты красоты героини	алтын сәс ‘златовласая’, лучезарная, лебединая (һомай); һылыу ‘красавица’ (һыуһылыу)	красна девица; Прекрасная, Премудрая (в составе имени); формула невыразимой красоты
Эпитеты антагониста	ҡан эскән ‘кровопийца’ (Катил < араб. ‘убийца’); «чёрный душой» (Әзрәкә); туғыҙ башлы аждаһа ‘девятиглавый дракон’	Бессмертный (Кощей); костяная нога (Баба-яга); поганое (Чудо-юдо)
Эпитеты чудесного помощника	аҡ ‘белый’ толпар ‘крылатый конь’ (Аҡбуҙат = аҡ + буҙ ‘сивый’ + ат ‘конь’)	серый волк; Сивка-бурка вещая каурка; златогривый конь
Цветовая символика	аҡ ‘белый’ – сакральный, небесный; алтын ‘золотой’	белый свет, белый камень; золотой как знак иномирного

Составлено автором по материалам [3; 4].

Типологические сходства и различия. Сопоставление обнаруживает прежде всего глубокую типологическую общность. Во-первых, в обеих традициях доминирует постоянный эпитет – устойчивое, воспроизводимое определение, обслуживающее устную передачу текста и выполняющее мнемоническую и жанрово-опознавательную функции, что согласуется как с классической устно-формульной теорией

[12; 14], так и с её когнитивными интерпретациями: формульный эпитет снижает нагрузку на память сказителя и слушателя и стабилизирует текст в передаче [17; 18]. Во-вторых, эпитет в обеих системах идеализирует героя и участвует в бинарной поляризации персонажного мира: положительный полюс собирает семантику света, белизны, добра и красоты, отрицательный – семантику крови, черноты, чужести и смерти. В-третьих, совпадают отдельные конкретные формулы и символические коды: формула чудесного роста героя (ай үҫәһен көн үҫкән – «не по дням, а по часам»), сакрализация белой масти чудесного коня, световая и «птичья» образность невесты, мотив живой воды (Йәншишмә). В-четвёртых, обе традиции знают ономастическое сращение эпитета с именем: башк. Һыуһылыу ‘водяная красавица’, Аҡбуҙат ‘бело-сивый конь’, Ҡатил ‘убийца’ – рус. Василиса Премудрая, Кощей Бессмертный. Действие такого «свёрнутого» определения точно описывается понятием традиционной референциальности Дж. Фоли: минимальный словесный знак метонимически развёртывает в сознании носителя традиции целостный образ [15].

Различия носят жанровый и этнокультурный характер и касаются прежде всего функции ономастических и оценочных эпитетов. В кубаире сращённый с именем эпитет фиксирует мифологический атрибут персонажа (стихию воды, белизну небесного коня), тогда как в сказке продуктивная модель именного эпитета обслуживает идеализирующую оценку героини (Прекрасная, Премудрая). Эпитет кубаира монументален: он включён в развёрнутые тирады-величания и в этико-философскую концепцию эпоса, где определения героя (изге ‘благой, праведный’) суть элементы учения о Добре, побеждающем смерть. Сказочный эпитет обобщён и типизирован: он характеризует не личность, а амплуа, легко иронизируется и активно вовлекается в звуковую игру. Этноспецифика проявляется и в самих опорных концептах: башкирская эпитетика организована вокруг фигуры батыра и коня-тулпара, отражая кочевую и мифо-эпическую картину мира, – что подтверждается и общетюркским фоном [19], – тогда как русская выстроена вокруг оппозиции «своего» крестьянского и «иного» тридесятого царства с его золотой атрибутикой. Эти наблюдения согласуются с выводом Р. Финнеган о том, что универсальные механизмы устной поэтики всякий раз реализуются в национально-конкретных формах [16].

Заключение

Проведённый анализ показывает, что эпитет является ведущим средством изображения героя как в башкирском эпосе, так и в русской народной сказке, однако реализует эту роль в соответствии с законами жанра. Общими для двух традиций оказываются постоянство и формульность эпитета, его идеализирующая и поляризующая функции, общность ряда символических кодов (белый цвет, световая образность, формула чудесного роста, живая вода) и способность эпитета срастаться с именем персонажа; эта общность объясняется типологическим единством устной поэтики и универсальными когнитивными условиями изустной передачи текста. Специфическим для кубаира является монументальный, этически нагруженный характер эпитета, встроенного в героико-философскую программу сказания и сохраняющего в оригинальных формах (изге, аҡ, толпар, ҡан эскән) мифологическую семантику; для сказки – обобщённость, орнаментальность и продуктивность оценочного именного эпитета. Привлечение оригинальных башкирских форм показывает, что национальная художественная картина мира закреплена уже на уровне внутренней формы эпитета и имени. Перспективу исследования составляет расширение материала за счёт башкирской волшебной сказки и русской былины, что позволит последовательно разграничить жанровый и этнический факторы варьирования фольклорной эпитетики.

Литература

1. Веселовский А. Н. Историческая поэтика. Москва: Высшая школа, 1989. 406 с.
2. Пропп В. Я. Морфология сказки. 2-е изд. Москва: Наука, 1969. 168 с.
3. Башкирский народный эпос / сост. А. С. Мирбадалева, М. М. Сагитов, А. И. Харисов; отв. ред. Н. В. Кидайш-Покровская. Москва: Наука, 1977. 519 с.
4. Народные русские сказки А. Н. Афанасьева: в 3 т. / подгот. Л. Г. Бараг, Н. В. Новиков. Москва: Наука, 1984–1985.
5. Киреев А. Н. Башкирский народный героический эпос. Уфа: Башкирское книжное издательство, 1970. 304 с.
6. Сагитов М. М. Древние башкирские кубаиры. Уфа: Башкирское книжное издательство, 1987. 224 с.
7. Харисов А. И. Литературное наследие башкирского народа (XVIII–XIX века). 2-е изд. Уфа: Китап, 2007. 344 с.
8. Бухарова Г. Х. Башкирский народный эпос «Урал-батыр»: когнитивно-дискурсивный и концептуальный анализ: автореф. дис. … д-ра филол. наук. Уфа, 2009. 53 с.
9. Юлдыбаева Г. В. Сюжет и стиль эпоса «Урал-батыр». Уфа: Деловая династия, 2007. 138 с.
10. Хусаинова Г. Р. Поэтика башкирских народных волшебных сказок. Москва: Наука, 2000. 247 с.
11. Егорова О. А. К вопросу о жанровой специфике функционирования эпитетов в русских народных сказках // Филологический аспект. 2018. № 3 (35). С. 6–12.
12. Лорд А. Б. Сказитель / пер. с англ. Ю. А. Клейнера, Г. А. Левинтона. Москва: Восточная литература, 1994. 368 с.
13. Никитина С. Е. Устная культура и языковое сознание. Москва: Наука, 1993. 188 с.
14. Parry M. The Making of Homeric Verse: The Collected Papers of Milman Parry / ed. by A. Parry. Oxford: Clarendon Press, 1971. 483 p.
15. Foley J. M. Immanent Art: From Structure to Meaning in Traditional Oral Epic. Bloomington: Indiana University Press, 1991. 278 p.
16. Finnegan R. Oral Poetry: Its Nature, Significance and Social Context. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. 299 p.
17. Ong W. J. Orality and Literacy: The Technologizing of the Word. London; New York: Methuen, 1982. 201 p.
18. Rubin D. C. Memory in Oral Traditions: The Cognitive Psychology of Epic, Ballads, and Counting-out Rhymes. New York: Oxford University Press, 1995. 385 p.
19. Райхл К. Тюркский эпос: традиции, формы, поэтическая структура / пер. с англ. В. Трейстер; под ред. Д. А. Функа. Москва: Восточная литература, 2008. 383 с.
20. Honko L. Textualising the Siri Epic. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia, 1998. 695 p.
21. Stockwell P. Cognitive Poetics: An Introduction. London: Routledge, 2002. 193 p.

Epithets as a means of depicting heroes in the bashkir epic and russian folk tales

Karabayeva A.Il.

Researcher, Ufa University of Science and Technology

The article examines, in a comparative typological perspective, the epithet as the key device for portraying heroes in the Bashkir folk epic and in Russian folk fairy tales from A. N. Afanasyev's collection. Bashkir epithets are analyzed on the basis of their original language forms accompanied by Russian translations, which makes it possible to reveal the specific features of the national artistic worldview. The composition, semantics and functions of fixed and evaluative epithets characterizing positive heroes, their antagonists and magic helpers are identified. The study reveals typological affinity between the two traditions: the stability and formulaic nature of the epithet, its idealizing function, its role in polarizing the world, shared colour symbolism, the formula of the hero's miraculous growth, and the capacity of the epithet to merge with the character's name. Genre-conditioned differences are also demonstrated. The results are interpreted within the framework of the oral-formulaic theory and the cognitive poetics of folklore.

Keywords: epithet, fixed epithet, Bashkir epic, kubair, “Ural-Batyr”, Russian folk tale, folklore poetics, comparative typology, oral-formulaic theory, cognitive poetics.

References

1. Veselovsky A. N. Historical poetics. Moscow: Higher School, 1989. 406 p.
2. Propp V. Ya. Morphology of a fairy tale. 2nd ed. Moscow: Nauka, 1969. 168 p.
3. Bashkir folk epic / comp. A. S. Mirbadaleva, M. M. Sagitov, A. I. Kharisov; resp. ed. N.V. Kidaish-Pokrovskaya. Moscow: Nauka, 1977. 519 p.
4. Russian folk tales by A. N. Afanasyev: in 3 volumes / prepared. L. G. Barag, N. V. Novikov. Moscow: Nauka, 1984–1985.
5. Kireev A. N. Bashkir folk heroic epic. Ufa: Bashkir Book Publishing House, 1970. 304 p.
6. Sagitov M. M. Ancient Bashkir Kubairs. Ufa: Bashkir Book Publishing House, 1987. 224 p.
7. Kharisov A.I. Literary heritage of the Bashkir people (XVIII–XIX centuries). 2nd ed. Ufa: Kitap, 2007. 344 p.
8. Bukharova G. Kh. Bashkir folk epic “Ural Batyr”: cognitive-discursive and conceptual analysis: abstract. dis. ... Dr. Philol. Sci. Ufa, 2009. 53 p.
9. Yuldybaeva G. V. Plot and Style of the Epic "Ural-Batyr". Ufa: Delovaia Dynasty, 2007. 138 p.
10. Khusainova G. R. Poetics of Bashkir Folk Fairy Tales. Moscow: Nauka, 2000. 247 p.
11. Egorova O. A. On the Issue of the Genre Specificity of the Functioning of Epithets in Russian Folk Tales // Philological Aspect. 2018. No. 3 (35). pp. 6–12.
12. Lord A. B. Storyteller / translated from English by Yu. A. Kleiner, G. A. Levinton. Moscow: Vostochnaya Literatura, 1994. 368 p.
13. Nikitina S. E. Oral Culture and Linguistic Consciousness. Moscow: Nauka, 1993. 188 p.
14. Parry M. The Making of Homeric Verse: The Collected Papers of Milman Parry / ed. by A. Parry. Oxford: Clarendon Press, 1971. 483 p.

Мифопоэтическое пространство М. Зенкевича (роман «Мужицкий сфинкс»)

Колядич Татьяна Михайловна
доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы XX–XXI вв., Московский педагогический государственный университет, tm.kolyadich@mpgu.su

В статье последовательно и объёмно рассматривается своеобразие мифопоэтической модели мемуарного романа М. А. Зенкевича «Мужицкий сфинкс», практически не становившегося объектом подробной исследовательской рефлексии в силу объективных обстоятельств. Устанавливаются особенности архитектоники произведения: принципы моделирования пространства, топонимические связи, роль архетипа «тумана», ведущих мотивов двойничества и зеркала, характер представления образных характеристик. Анализ проводится на основе сравнительно-исторического и типологического методов с привлечением элементов мифопоэтического и структурного подхода. Раскрывается соотношение двух пространственных пластов романа — петербургского, построенного на городской мифологии, и деревенского, связанного с семантикой заглавного образа «мужицкого сфинкса». Особое внимание уделяется функциям образа Эльги и её связи с мотивом жизни/смерти. Результаты исследования могут быть использованы при дальнейшем изучении жанра мемуарного романа и творчества М. Зенкевича, а также в ходе преподавания на филологических факультетах. Статья будет полезна филологам, магистрантам и аспирантам профильных вузов.

Ключевые слова: М. А. Зенкевич, «Мужицкий сфинкс», мифопоэтика, мемуарный роман, петербургский текст, двойничество, архетип, пространство, зеркало, беллетристические мемуары.

Введение

Первые объёмные публикации мемуарных произведений (воспоминания и дневники) представителей модернистских течений, написанные на рубеже 1920–1930-х годов (Б. Лифшица, М. Зенкевича, Р. Ивнева, В. Каменского, А. Кручёных, А. Мариенгофа, В. Пяста, Г. Чулкова и других), состоялись спустя несколько десятилетий после их создания. Вместе они обозначили уникальную картину литературной жизни не только своего времени. Не случайно Ю. М. Лотман писал о «литературной биографии» как значимом источнике познания как эпохи, так и пишущего о ней [12, с. 6]. Введённое Ю. М. Лотманом понятие оказывается необычайно актуальным и значимым для формирования методологии описания воспоминаний писателя. Исследователи соглашаются в том, что переживания автора и его реакции на описываемое, выраженные с помощью рефлексии, становятся основой фабулы подобных произведений.

Сохраняя право на индивидуальное прочтение и описание, воспоминания интересны не только фактографической составляющей, но и художественными достоинствами. Как отмечает М. Ямпольский, коллективная или индивидуальная память — это право на собственное видение и отражение [22, с. 20]. Вместе с тем формируется определённая форма воспоминания, которая лежит в основе человеческой идентичности, отражая право на собственное восприятие внутри общественной психологии.

В настоящей статье рассмотрено своеобразие отражения событий времени в романе М. Зенкевича (1886–1973) «Мужицкий сфинкс». Имя поэта сегодня чаще упоминается в ряду блестящих переводчиков, хотя он входил в группу акмеистов наряду с А. Ахматовой, Н. Гумилёвым, О. Мандельштамом и являлся оригинальным поэтом, хотя и жёстко оценённым В. Казаком: «В ранних произведениях Зенкевича, относящихся к акмеистскому периоду его творчества, преобладают тяжеловесные стихи с темами и образами доисторического бытия. Описание партийных собраний, прославление машинной техники, внедряемой в сельское хозяйство, поэмы о советских лётчиках или о величии Сталина показывают дурное влияние социалистического реализма» [8, с. 480]. Всё же «его поэзия совсем не вписывалась в каноны соцреализма, и поэт почти перестал публиковать свои оригинальные стихи. Зенкевич, как и многие другие поэты, поэтически сформировавшиеся ещё до революции, ушёл в переводы, но для себя продолжал писать», — отмечает Т. В. Игошева [6].

Роман «Мужицкий сфинкс» стал объектом нашей исследовательской рефлексии. Ранее похожее мнение высказывал Л. Озеров: «Конечно, Михаил Зенкевич испытывал мощное давление агитпропа. В лице А. Фадеева агитпроп требовал, чтобы в романе "Мужицкий сфинкс" были оставлены только "деревенские" главы, а главы "акмеистические", "петербуржские", "урбанистические" удалены». Подобное отношение по «редактированию» воспоминаний в те времена оказалось достаточно частым; история модернистских течений писалась особенным образом. В качестве подтверждения можно привести и публикацию записей Р. Ивнева [10].

Тем не менее роман был знаком его современникам отдельными частями; полностью он был опубликован в 1991 году и практически восстановлен в соответствии с авторскими намерениями в публикации 1994 года.

Актуальность нашего исследования заключается в необходимости определения своеобразия мемуарного романа М. Зенкевича с целью установления его специфики и выведения парадигмы подобного произведения [1, с. 8]. Новизна настоящей статьи заключается в комплексном представлении мифологического семантического поля произведения. Назовём значимые для формирования концепции статьи публикации: Б. Аверин «Дар Мнемозины», А. Ассман «Длинная тень прошлого», Ю. Зарецкий «Автобиографические "Я" от Августина до Аввакума». В своём исследовании Е. М. Болдырева предлагает содержательный взгляд на трансформацию биографического материала в рамках вспоминательного дискурса [1]. Очевидно, что в исследователь-

ском поле выстраивается концепция восприятия мемуарного повествования; воспоминания обозначаются в исторической динамике, показывая возможности трансформации в плане использования автобиографического материала.

Материалы и методы исследования

Исследование основано на сравнительно-историческом и типологическом методах с привлечением элементов мифопоэтического анализа (Е. М. Мелетинский [13], О. М. Фрейденберг [19]) и структурного подхода (В. Я. Пропп [14], В. И. Тюпа [18]). Теоретической базой послужили работы В. Н. Топорова о «петербургском тексте» [17], Э. Р. Курциуса о литературных топосах [11], К. Г. Юнга об архетипах [21], М. М. Бахтина о поэтике двойничества [2], Х. Кирло о символике [9]. Привлечены концепции Ф. Лежёна об «автобиографическом пакте» [23] и Дж. Олни о соотношении памяти и нарратива в автобиографическом письме [24], а также типология мифологических структур Дж. Кэмпбелла [22] и К. Воглера [3].

Материалом исследования является текст романа по изданию: Зенкевич М. А. Сказочная эра / сост. С. Е. Зенкевич. М.: Школа-Пресс, 1994 [5]. Привлечены также наблюдения Т. В. Игошевой о соотношении архаики и модерна в романе [6], И. П. Захариевой о беллетризации мемуарного «Петербургского текста» [7], О. Р. Демидовой о мифе как феномене самосознания русской эмиграции [4].

Использование мифологического плана обычно становится необходимым для выражения нетрадиционного взгляда автора. Определяя миф как квазиреальность, О. Р. Демидова показывает приёмы его создания в среде первой волны русской эмиграции, воспринимавшей себя хранительницей унесённых с собой ценностей [4]. Как инструмент самоутверждения миф проявлялся и в советской культуре, формировавшей образ строителей новой культуры взамен разрушенной прежней. Сказанное позволяет объяснить особенности создания персонажной системы М. Зенкевичем, в которой деятели прошлого предстают как носители особой, но ушедшей в прошлое культуры.

Результаты и обсуждение

Архитектоника романа предопределена. Сам автор настаивал на сохранении структуры книги. В отличие от маститого рецензента А. Фадеева, М. Зенкевич видит нерасторжимую связь между всеми частями книги: между средой «Аполлона», петербургских литературных ресторанчиков, «посмертной» встречей Распутина и Пуришкевича с «мирским испольщиком» Семёном Палычем, его «ладанкой с зерном», заводом «Серп и Молот» и разгадкой тургеневского «мужицкого сфинкса».

В обращении к читателю автор подчёркивает особенность повествования: «Зачем понадобилось автору идти самому и манить за собой читателя по горячечной пустыне сыпнотифозного бреда к оазисам живой действительности? Что особенного хотел сказать автор своей вещью и почему он выбрал столь странную форму разговора с читателем?» Сказанное объясняет подзаголовок «беллетристические мемуары»: речь идёт о личностном восприятии контекстных отношений времени. Акценты беллетризации подчёркивает и И. П. Захариева [7].

Повествование состоит из отдельных глав; подобная структура ситуативного расположения эпизодов характерна для мифопоэтического и сказочного повествования, когда устанавливаются основной конфликт, расстановка действующих лиц. Герой отправляется в путешествие, стремясь достичь поставленной цели. Согласно концепции В. Я. Проппа, сказочная модель предполагает определённый порядок действий и составление повествования из отдельных эпизодов: уход из дома, помощь волшебного существа, выполнение просьб, противодействие антагонисту и общение с дарителем [14]. Образуется открытое сюжетное пространство, куда войдут как конкретные события, так и разнообразные включения мистического и фантастического свойства.

Создавая собственный миф о прошлом, автор организует повествование по принципу двоемирия, противопоставляя или сорасполагая два пространства — реальное и условное. Первый можно расшифровать конкретно и разделить на бытовой, исторический или эпический, допуская возможности взаимоперехода: «Пошёл обедать на Бассейную в Дом литераторов. Какое счастье: можно погреться! В роскошной дымной зале трещит камин, полный сосновых дров. Красные зайчики пляшут в зеркалах, на золочёных рамах и лепных потолках» [5, с. 414]. Детализированное описание фактографического свойства представляет реальное пространство конкретного времени. Как отмечал В. И. Тюпа: «Главная стратегия жизнеописания состоит в том, что рассказываемая история выстраивается как непрямолинейная траектория существования, проходящая через различные ситуации событийности» [18, с. 214].

Содержание начальных глав вполне реалистического свойства. Герой возвращается в Петербург, собираясь решить конкретные бытовые проблемы, и неожиданно для себя оказывается в прошлом. Т. В. Игошева полагает, что вектор путешествия героя-рассказчика направлен от Фиванских сфинксов (начало повествования) к женщине-сфинксу, «третьему петербургскому сфинксу», стерегущему уже уничтоженный революцией мир [6, с. 199].

«У Академии художеств я слез с трамвая и не мог удержаться, чтобы не подойти к Фиванским сфинксам. Постоял несколько минут перед ними в созерцании, загипнотизированный их притворно слепым под каменной плевой взглядом, и зашагал дальше» [5, с. 414]. Введённый фантастический план усилится по ходу развития повествования. Первая глава наполнена разнообразными аллюзиями и реминисценциями, начиная с названия «Синее пальто вместо красной свитки» (очевидна аллюзия на произведение Гоголя, соединявшего реальный и фантастический планы). Процесс перемещения и перевоплощения начинается с ключевых слов — «пальто» и «ладанка».

Другим значимым ключевым структурообразующим словом становится «туман», одна из составляющих «петербургского текста», введённого в научный обиход В. Н. Топоровым [17]. Очевидны и переклички с «Петербургскими зимами» (1928) Г. Иванова — произведением того же временно́го дискурса, где постепенно создаётся схожий образ Петербурга, города, где водная поверхность — «мёртвое петербургское марево» — вызывает кошмары: «…густ стал туман ноябрьский, никотинно-жёлтый, трудный для дыхания. В трёх шагах ничего не было видно, и я продвигался по памяти, чуть не ощупью» [5, с. 423].

Символика тумана, как отмечает Х. Кирло, связана с его переходным характером — как явления, возникающего от смешения элементов воздуха и воды. В результате происходит размывание черт любого объекта, который становится невидимым; возникают видения и рождаются образы [9, с. 323]. «В молочном тумане блеснул золотыми звёздами синий купол Измайловского собора, и тёмной тенью, как часовой, вытянулся чугунный обелиск из турецких пушек» [5, с. 419].

По мере путешествия героя складывается предопределённая топонимика данного пространства. Проблема функционирования понятия «топос» в литературе была поставлена в книге Э. Р. Курциуса «Европейская литература и латинское Средневековье» (1948); Э. Р. Курциус определял топосы как способы оформления целых комплексов, связанных с типическими ситуациями [11, т. 1, с. 264], и первым отметил связь топоса с архетипом — явлением коллективного сознания в литературе.

В нашем случае речь идёт о знаковых местах, в которых оказывается герой, начинающий путешествие по городу-фантому. Петербург автор определяет как «мёртвый, страшный город, город гробов»: «Пустынные тёмные коридоры улиц, мёртвые, нежилые корпуса домов» [5, с. 306]. Перемещения по городу образуют поток воспоминаний, в которых проявляются ресторан «Аполлон», кафе «Бродячая собака», дом Распутина на Гороховой. Проходя через Марсово поле, Невский проспект, Исаакиевский собор, Дворцовую площадь, Летний сад, автор не знакомит нас с достопримечательностями, а создаёт фон для раскрытия внутренних переживаний героя, находящегося в раздвоенном состоянии, вызванном его болезнью. Налицо развёртывание «городской» мифологии, воспроизводящее архаичные мотивы [17].

Топонимика выбирается предопределённая, связывается с биографическим конструктом. Ключевое слово «гроб» повторяется и становится символом, косвенно указывая на события Первой мировой войны. Переплетая понятия «жизнь» и «смерть», автор допускает переход в условный, ирреальный план. Топонимика, связанная со смертью, служит дополнением к конкретным описаниям: «Летний сад, белея стоячими дощатыми гробами статуй» [5, с. 419]; «…под мраморными саркофагами в Петропавловском соборе мертвецов» [5, с. 419]. Э. Р. Курциус обратил внимание на то, что топосу присущ формальный характер, чаще всего ему соответствует определённое словесное оформление [11, т. 2, с. 1076].

Мифологическое или фантастическое пространство основано на условной ситуации, возникающей, когда автор встречается со своим прошлым. Мотив встречи является структурообразующим; происходит разговор с призраком Н. Гумилёва. Особое природное явление порождает своеобразное состояние героя: «Лошадь, пролётка, извозчик, Гумилёв делаются прозрачными и исчезают, как туман» [5, с. 432].

Пересекая границы реальности, герой встречается с покойниками: Н. Гумилёвым, Л. Каннегисером, Н. Кульбиным, М. Комаровым и другими. Структурообразующим становится приём маски: «Заострённый, крючковатый, как у оборотня из "Страшной мести" Гоголя, нос, примятые, развившиеся, как на гипсовой маске с Пушкина, кудри, щетинистая отваливающаяся челюсть... Нет, это не Блок, это только страшная фотография с мёртвого Блока блазнит у меня перед глазами!» [5, с. 436].

В мифическом мире оказываются необязательными физические законы обыденного мира; атрибутивным признаком перехода становится зеркало, соединяющее истину и видимость, внешнее и внутреннее, сокровенно личное и коллективное. «А ну их к чёрту, все эти страшные мысли! Так можно дойти до того, что пустишь себе пулю в висок или увидишь себя раздвоенным не только внутренне, но и внешне, увидишь своего двойника здесь же, наедине с собой в комнате, как в большом зеркале, но только не имитирующего, а делающего свои собственные независимые движения» [5, с. 446].

Используя мотив зеркального превращения, М. Зенкевич представляет своеобразную эволюцию автора: «Несколько секунд в первом зеркале альфы отражалось моё живое лицо, потом оно изменилось в восковое, мертвенное, с открытыми стеклянными глазами. Во втором зеркале беты моё лицо выглядело уже потемневшим, с трупными пятнами» [5, с. 449]. Пройдя через семь зеркал, увидев страшные отражения, автор «почувствовал белый, очищённый от мяса и волос череп». Наконец остаётся только «световой абрис моего лица, точно рисунок, сделанный на стекле фосфором». Завершает цепочку превращений: «Подошёл к зеркалу, из него глянуло на меня жёлтое страшное лицо» [5, с. 451, 468, 486]. Отражённый в зеркале образ становится и автохарактеристикой человека, живущего в послевоенной России.

Разнообразные функции зеркала отмечались исследователями; в частности, М. М. Бахтин сближает зеркальное отражение и персонажа-двойника в их гносеологической функции [2, с. 254]. Возможность бытования героя в разных временных планах и состояниях становится первопричиной его раздвоения. Образы двойников появляются в разных ситуациях: во сне или кошмаре, во время ночных разговоров героя с самим собой. Чаще всего описываемое состояние продиктовано болезнью. Иногда происходит трансформация авторского «я» в других персонажей; тогда автор наделяет их свойственными ему переживаниями. Подобной функцией наделён Н. Гумилёв. В отдельных ситуациях автор перевоплощается в другого героя, проживая его жизнь. Такова история велосипедиста, оборачивающаяся историей убийства Урицкого.

В центре городского пространства, по которому совершает фантасмагорические перемещения герой Зенкевича, находятся Гумилёв и Эльга. Первый персонаж играет сюжетную функцию, направляя действие во времени (все встречи намечаются на двенадцать часов); второй прописывается более подробно: «она — невидимый центр, фокус, преломляющий и отбрасывающий на экран моего сознания мучительные галлюцинации и миражи» [5, с. 470].

Структурообразующим становится мотив двойничества: «Образ Эльги не един, а сложен из нескольких, как спаянный из мелких крупный опал, как трюмо, искусно склеенное из осколков» [5, с. 470]. «Как этот навязчивый бред, неуловим для меня и образ Эльги. Я не могу даже определить, каков цвет её глаз и волос, блондинка она или брюнетка. Она, как водяная поверхность, меняет окраску от освещения и отражений» [5, с. 470].

В ней соединяются особенности женщины-вамп и суккуба (таков эпизод с заспиртованным младенцем, где происходит смещение времён). Противоречивый образ проявляется через гипертрофированное выражение эмоций: «Прорыдала судорожным хохотом Эльга» [5, с. 465]. Налицо косвенная отсылка к поэзии модернистов, где встречаем «сон лиловый» (поэтизм В. Брюсова).

Мистический компонент проявляется в XIX главе «Семь зеркал из Луна-парка»: «женщина с подтяжками на шее» требует от героя-рассказчика, чтобы тот капнул своей крови в её рюмку с ликёром. Традиционно кровь воспринимается как принесение жертвы [9]. Эльга заставляет героя-рассказчика пережить «собственную смерть, отражённую в семи зеркалах, при этом садистически любуясь на отвратительную и ужасную деформацию лица» мужского персонажа [5, с. 468].

Мотив жизни/смерти выполняет сюжетообразующую функцию; постоянно поднимается тема перехода через знаковые детали (трюмо, осколки, зеркало) и реминисцентные связи (сказка о «Снежной королеве» Г. Х. Андерсена). Некая театрализация поведения отсылает к культуре «Серебряного века». Сравнение Эльги с кошкой аллюзивно указывает на египетскую мифологию и косвенно выражает одно из семантических обозначений романа: «по-кошачьи щурясь, прижимается ко мне…» [5, с. 473]. Одновременно она сопоставляется с хищником: «глаза загорелись хищной радостью…» [5, с. 479]; «в позе чувствуется что-то хищное…» [5, с. 466].

Другое сравнение — «она, как водяная поверхность, меняет окраску от освещения и отражений» — указывает на функцию Эльги как проводника. Вода символизирует смерть и уничтожение, перерождение и возрождение жизни [9]. Эльга даёт монету, чтобы герой передал её дворнику и вернулся в своё жилище (отсылка к Харону, перевозчику душ в царство мёртвых).

Многофункциональная структурализация описательного ядра образа героини позволяет показать его многогранно и в динамике. Выведение Эльги как спутницы Н. Гумилёва позволяет говорить о биографическом мифе, отражении отдельных черт А. Ахматовой. М. Зенкевич расширяет представление об образной семантике не только с помощью языковых средств, но и с помощью детальных «прорисовок», стройного образного ряда.

Во второй части романа действие перемещается в Микулину вотчину, где центральное место занимает фигура сивобородого старика — дедушки Мирона. Определив персонажей, связанных с Петербургом, автор перемещается в другое пространство. Герой стремится получить разрешение для поездки за продовольствием, но перемещение осуществляется ирреальным способом: неведомая сила сбрасывает его с поезда. Как отмечает К. Г. Юнг, характер любого передвижения, независимо от его конкретного вида, отражает характер внутренней жизни или сознание человека [21, с. 384].

Совмещение нескольких повествовательных планов и свободный переход во времени обусловливают использование ретроспекции, которая помогает обозначить рамочные границы повествования и одновременно способствует проникновению в прошлое. Реальное и ирреальное смыкаются, и герой оказывается в Непочётовской земле, деревне, где живут другие люди, кажущиеся герою особенными, былинными и эпическими героями; через сравнения с сеятелями проясняется название романа.

Аллюзивные связи в портретных характеристиках доминируют; таково описание извозчика: «Сам битюгоподобный, тяжёлый, плечистый, со смоляной курчавой бородой до пояса, он в ворохах золотой соломы напоминает мне ассирийского царя на боевой колеснице, и я мысленно даю ему прозвище: Ассаргадон» [5, с. 484]. Соответственно возникают иные отношения: «Как больной, впервые вышедший на воздух и солнце, я радовался, что наконец избавился от своих петербургских кошмаров и перестал "сниться самому себе", снова ощутив животную, уютную теплоту» [5, с. 484].

Мифологическая составляющая поддерживается описанием; усиливается роль подтекста, обозначающего переход в мифологическое время. Описываются отношения с Наташей и «безмолвный колдовской хоровод». Топонимические связи — баня, пруд — усиливают мифопоэтический план: «Наташа плескалась ногами, как русалочьим хвостом, и, дразня, выставляла напоказ белую спину». Коррелируют с образной системой и природные явления: «Над млечной белизной цветущих вишен серебряным яблоком наливался молодой месяц, такой же нагой, крепкий и светлый, как бегущая к пруду купаться Наташа» [5, с. 484].

Именно в пространстве деревни раскрывается семантика заглавного образа романа. Как показала Т. В. Игошева, заглавие «Мужицкий сфинкс» отсылает одновременно к нескольким культурным пластам: к египетским сфинксам на набережной Невы, открывающим повествование; к знаменитому тургеневскому образу «русского сфинкса» из стихотворения в прозе «Сфинкс» (1878), в котором писатель уподобил русского мужика загадочному существу; и к архаической мифологеме

загадки-испытания [6, с. 199–200]. Два пространственных пласта романа — петербургский и деревенский — оказываются связаны через сквозной образ сфинкса: от каменных хранителей мёртвого города к живой «разгадке смертей и рождений», воплощённой в фигуре крестьянина-сеятеля: «Выпрямившись и точно увеличившись в росте, легко и медленно ступал он новыми лаптями по чернозёмному бархату, и в его поступи и широком щедром жесте чудился простой и выразительный ритм тысячелетий: золотая разгадка смертей и рождений» [5, с. 484].

Выводы

Жанровая структура романа оказывается сложной, предполагая переходы из реального плана в ирреальный, введение элементов приключенческого (авантюрного) романа. Стратегия мифотворчества проявляется введением ключевых слов «туман», «покойник», «гроб». Повествование организуется из отдельных эпизодов или условных ситуаций; по форме отрывки близки к видениям, быличкам, сказкам. Автор определил своеобразие конструкции: «Роман построен по принципу лирической поэмы, со строфическим, отрывистым чередованием глав, эпизодов и действующих лиц» [5, с. 657].

Доминантой сюжетного развития становится мотив зеркального превращения героя, приводящий к почти полному его уничтожению. Такая трансформация происходит и с другими героями, которые воспринимаются читателем как фантомы, а не конкретные исторические личности (Н. Гумилёв, В. Пуришкевич, Г. Распутин).

Мифопоэтическая модель романа М. Зенкевича «Мужицкий сфинкс» выстраивается как система бинарных оппозиций: мёртвый город / живая деревня, туман / солнце, фантомы / эпические крестьяне, зеркало (разрушение «я») / земля (восстановление целостности через «ритм тысячелетий»). Заглавный образ «мужицкого сфинкса» становится смысловой точкой схождения этих оппозиций: загадка, которую задаёт роман, разрешается не в пространстве петербургских кошмаров, а в архаическом пространстве земледельческого ритуала, где смерть и рождение составляют единый цикл. Именно поэтому роман, начинающийся с Фиванских сфинксов на набережной Невы, завершается «золотой разгадкой» деревенского сеятеля.

Сопоставление с мемуарной прозой современников — «Полутораглазым стрельцом» Б. Лившица, «Петербургскими зимами» Г. Иванова, произведениями В. Каверина — позволяет говорить о типологическом сходстве в изображении фантасмагорического Петербурга, однако у Зенкевича двоемирие приобретает уникальную структуру благодаря противопоставлению городского мифа деревенскому эпосу, что не имеет прямых аналогов в мемуаристике эпохи.

Литература

1. Болдырева Е. М. Memini ergo sum: автобиографический метатекст И. А. Бунина в контексте русского и западноевропейского модернизма : монография / Е. М. Болдырева. — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2007. — 489 с.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Советский писатель, 1963. — 363 с.
3. Воглер К. Путешествие писателя. Мифологические структуры в литературе и кино / К. Воглер. — М. : Альпина Паблишер, 2018. — 476 с.
4. Демидова О. Р. Миф как феномен (само)сознания русской эмиграции / О. Р. Демидова // Культура русской диаспоры: эмиграция и мифы. — Таллинн, 2012. — С. 13–27.
5. Зенкевич М. А. Сказочная эра / сост., подгот. текста, примеч. С. Е. Зенкевича ; вступ. ст. Л. А. Озерова. — М. : Школа-Пресс, 1994. — 688 с.
6. Игошева Т. В. Роман М. Зенкевича «Мужицкий сфинкс»: между архаикой и модерном / Т. В. Игошева // Русский модернизм: Поэтика. Текстология. Историко-литературный контекст : колл. монография / отв. ред. Н. Ю. Грякалова. — СПб. : АРТ БУК, 2022. — С. 199–220.
7. Захариева И. П. Беллетризация мемуарного «Петербургского текста» в романе Михаила Зенкевича «Мужицкий сфинкс» / И. П. Захариева // Болгарская русистика. — 2015. — № 3–4. — С. 77–86.
8. Казак В. Лексикон русской литературы XX века / В. Казак. — М. : РИК «Культура», 1996. — 491 с.
9. Кирло Х. Словарь символов. 1000 статей о важнейших понятиях религии, литературы, архитектуры, истории / Х. Кирло. — М. : Центрполиграф, 2010. — 525 с.
10. Колядич Т. М. Дневник Рюрика Ивнева как художественное целое / Т. М. Колядич. — М. : ИМЛи РАН, 2018. — 200 с.
11. Курциус Э. Р. Европейская литература и латинское Средневековье : в 2 т. / Э. Р. Курциус ; пер., коммент. Д. С. Колчигина ; под ред. Ф. Б. Успенского. — М. : Издательский дом ЯСК, 2020. — Т. 1. — 559 с. ; Т. 2. — 624 с.
12. Лотман Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. — М. : Искусство, 1970. — 384 с.
13. Мелетинский Е. М. Поэтика мифа / Е. М. Мелетинский. — М. : Наука, 1976. — 407 с.
14. Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2023. — 608 с.
15. Тименчик Р. Д. Зенкевич Михаил Александрович / Р. Д. Тименчик // Русские писатели, 1800–1917 : биографический словарь / гл. ред. П. А. Николаев. — М. : Большая российская энциклопедия, 1992. — С. 337–340.
16. Топоров В. Н. Петербургский текст русской литературы : избранные труды / В. Н. Топоров. — СПб. : Искусство–СПБ, 2003. — 616 с.
17. Тюпа В. И. Жанровая природа нарративных стратегий / В. И. Тюпа // Лейдермановские чтения: эстетика минимализма. — 2018. — № 2 (52). — С. 210–218.
18. Фрейденберг О. М. Миф и литература древности / О. М. Фрейденберг. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Восточная литература, 1998. — 800 с.
19. Хренов Н. А. Культура в эпоху социального хаоса / Н. А. Хренов. — М. : Едиториал УРСС, 2011. — 480 с.
20. Юнг К. Г. Душа и миф: шесть архетипов / К. Г. Юнг ; пер. с англ. — Киев : Государственная библиотека Украины для юношества, 1996. — 384 с.
21. Ямпольский М. Б. Книга рая: путь. Морфология непостижимого и недосягаемого / М. Б. Ямпольский. — М. : Новое литературное обозрение, 2024. — 580 с.
22. Кэмпбелл Дж. Тысячеликий герой / Дж. Кэмпбелл ; пер. с англ. — М. : Питер, 2019. — 480 с.
23. Lejeune Ph. Le pacte autobiographique / Ph. Lejeune. — Paris : Seuil, 1975. — 357 p.
24. Olney J. Memory and Narrative: The Weave of Life-Writing / J. Olney. — Chicago : University of Chicago Press, 1998. — 430 p.

The mythopoetic space of Mikhail Zenkevich (the novel the Peasant sphinx)

Kolyadich T.M.

Moscow Pedagogical State University,

The article offers a comprehensive examination of the mythopoetic model in M. A. Zenkevich's memoir novel *The Peasant Sphinx*, a work that has received scant scholarly attention due to objective historical circumstances. The study investigates the architectonics of the text, including its spatial modelling principles, toponymic connections, the role of the "fog" archetype, the central motifs of duality and mirrors, and the nature of figurative characterisation. The analysis draws on comparative-historical and typological methods, incorporating elements of mythopoetic and structural approaches. The interrelation between the two spatial strata of the novel is explored: the Petersburg stratum, grounded in urban mythology, and the rural stratum, linked to the semantics of the titular image of the "peasant sphinx." Particular attention is paid to the functions of Elga's image and its connection with the life/death motif. The findings may be applied to further study of the memoir novel genre and of Zenkevich's oeuvre, as well as to university instruction in philology.

Keywords: M. A. Zenkevich, *The Peasant Sphinx*, mythopoetics, memoir novel, Petersburg text, duality, archetype, space, mirror, belletristic memoirs.

References

1. Boldyreva, E. M. *Memini Ergo Sum: I. A. Bunin's Autobiographical Metatext in the Context of Russian and Western European Modernism: Monograph* / E. M. Boldyreva. – Yaroslavl : Yaroslavl State Pedagogical University Press, 2007. – 489 p.
2. Bakhtin, M. M. *Problems of Dostoevsky's Poetics* / M. M. Bakhtin. – 2nd ed., rev. and enl. – Moscow : Sovetskii Pisatel, 1963. – 363 p.
3. Vogler, C. *The Writer's Journey: Mythic Structure for Writers* / C. Vogler. – Moscow : Alpina Publisher, 2018. – 476 p.
4. Demidova, O. R. Myth as a Phenomenon of the (Self-)Consciousness of the Russian Émigré Community / O. R. Demidova // *Culture of the Russian Diaspora: Emigration and Myths*. – Tallinn, 2012. – P. 13–27.
5. Zenkevich, M. A. *The Fairy-Tale Era* / comp., text prep., notes by S. E. Zenkevich; introd. by L. A. Ozerov. – Moscow : Shkola-Press, 1994. – 688 p.
6. Igosheva, T. V. Mikhail Zenkevich's Novel *The Peasant Sphinx*: Between Archaic and Modernity / T. V. Igosheva // *Russian Modernism: Poetics. Textology. Historical and*

Literary Context: Collective Monograph / ed. by N. Yu. Gryakalova. – St. Petersburg : ART BUK, 2022. – P. 199–220.
7. Zakharieva, I. P. Fictionalization of the Memoir "Petersburg Text" in Mikhail Zenkevich's Novel *The Peasant Sphinx* / I. P. Zakharieva // *Bulgarian Russistics*. – 2015. – No. 3–4. – P. 77–86.
8. Kazak, W. *Lexicon of Twentieth-Century Russian Literature* / W. Kazak. – Moscow : RIK "Kultura", 1996. – 491 p.
9. Kirlo, H. *Dictionary of Symbols: 1,000 Entries on the Most Important Concepts of Religion, Literature, Architecture, and History* / H. Kirlo. – Moscow : Tsentrpoligraf, 2010. – 525 p.
10. Kolyadich, T. M. *Rurik Ivnev's Diary as an Artistic Whole* / T. M. Kolyadich. – Moscow : A. M. Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences, 2018. – 200 p.
11. Curtius, E. R. *European Literature and the Latin Middle Ages*: In 2 Vols. / E. R. Curtius; transl. and comm. by D. S. Kolchigin; ed. by F. B. Uspensky. – Moscow : YaSK Publishing House, 2020. – Vol. 1. – 559 p.; Vol. 2. – 624 p.
12. Lotman, Yu. M. *The Structure of the Artistic Text* / Yu. M. Lotman. – Moscow : Iskusstvo, 1970. – 384 p.
13. Meletinsky, E. M. *The Poetics of Myth* / E. M. Meletinsky. – Moscow : Nauka, 1976. – 407 p.
14. Propp, V. Ya. *Morphology of the Folktale. Historical Roots of the Wonder Tale* / V. Ya. Propp. – Moscow : Mann, Ivanov and Ferber, 2023. – 608 p.
15. Timenchik, R. D. Zenkevich, Mikhail Alexandrovich / R. D. Timenchik // *Russian Writers, 1800–1917: Biographical Dictionary* / ed. by P. A. Nikolaev. – Moscow : Great Russian Encyclopedia, 1992. – P. 337–340.
16. Toporov, V. N. *The Petersburg Text of Russian Literature: Selected Works* / V. N. Toporov. – St. Petersburg : Iskusstvo-SPB, 2003. – 616 p.
17. Tyupa, V. I. The Generic Nature of Narrative Strategies / V. I. Tyupa // *Leiderman Readings: The Aesthetics of Minimalism*. – 2018. – No. 2(52). – P. 210–218.
18. Freidenberg, O. M. *Myth and Ancient Literature* / O. M. Freidenberg. – 2nd ed., rev. and enl. – Moscow : Vostochnaya Literatura, 1998. – 800 p.
19. Khrenov, N. A. *Culture in the Era of Social Chaos* / N. A. Khrenov. – Moscow : Editorial URSS, 2011. – 480 p.
20. Jung, C. G. *The Soul and Myth: Six Archetypes* / C. G. Jung; transl. from English. – Kyiv : State Library of Ukraine for Youth, 1996. – 384 p.
21. Yampolsky, M. B. *The Book of Paradise: The Path. Morphology of the Incomprehensible and the Unattainable* / M. B. Yampolsky. – Moscow : Novoe Literaturnoe Obozrenie, 2024. – 580 p.
22. Campbell, J. *The Hero with a Thousand Faces* / J. Campbell; transl. from English. – Moscow : Piter, 2019. – 480 p.
23. Lejeune, Ph. *Le pacte autobiographique* / Ph. Lejeune. – Paris : Seuil, 1975. – 357 p.
24. Olney, J. *Memory and Narrative: The Weave of Life-Writing* / J. Olney. – Chicago : University of Chicago Press, 1998. – 430 p.

Анализ стилей китайской скорописи: механика письма и прикладное значение в работе переводчика

Кочелорова Сабира Александровна
студентка, Дальневосточный федеральный университет,

Крестинина Анастасия Михайловна
Ассистент АДАЯ ВИ, Дальневосточный федеральный университет

В статье анализируются три основных стиля китайской скорописи (*цаошу*) – *чжанцао, цзиньцао и куанцао*. Для переводчсеской деятельности необходимо не только ознакомиться с внешним видом этих стилей, но и понять механику упрощения иероглифического знака в каждом из них, что выступает в качестве инструмента для дешифровки рукописных текстов. В работе проводится сравнительный анализ стилей в соответствии с критериями техники письма, читаемости и соответствующими стратегиями перевода. Было установлено, что *чжанцао* является наиболее разборчивым и допускает структурный анализ; цзиньцао требует опоры на контекст и знания типичной скорописной связки; куаньцао, напротив, характеризуется низкой читаемостью и требует отказа от буквального перевода в пользу интерпретации общего смысла. Практическая значимость выводов подтверждается реальным случаем из практики переводчика Дениса Палецкого. Таким образом, знание стилей цаошу является не факультативным, а профессионально значимым навыком.

Ключевые слова: китайская каллиграфия, цаошу, чжанцао, цзиньцао, куанцао, перевод, дешифровка рукописей, механика письма, семасиологические операции, теория перевода.

Китайская скоропись (цаошу) — явление, принципиально отличное от европейских систем ускоренной записи. Она напрямую относится к истокам каллиграфии, занимающей центральное место в традиционной китайской культуре. Несмотря на ключевую роль цаошу в истории письменности, ее изучение в контексте практических задач перевода остается недостаточно разработанным. В китайской академической традиции накоплен обширный материал по истории и типологии каллиграфических стилей (Хань Цзяо и др., 2020), однако эти работы ориентированы прежде всего на искусствоведческий анализ, а не на прикладные нужды переводчика. В западной синологии тема китайской каллиграфии также привлекает внимание, но исследования сосредоточены либо на современных каллиграфических экспериментах, либо на философско-эстетических аспектах, оставляя в стороне практическую ценность цаошу для работы с текстами. В российской синологии фундаментальные труды (В.М. Алексеев, В.Г. Белозёрова и др.) заложили основы изучения каллиграфической традиции, однако акцент традиционно делается на культурологическом анализе, а вопрос о прикладном значении знания скорописи для переводческой деятельности остается малоизученным. Именно поэтому цель данной статьи — анализ видов китайской скорописи и демонстрация прикладного значения их знания в работе переводчика. Для достижения этой цели в статье последовательно решаются следующие задачи:

1. Выявить механику трансформации иероглифа в каждом из трёх основных стилей цаошу (чжанцао, цзиньцао, куанцао).
2. Определить прикладные стратегии дешифровки рукописных текстов, соответствующие особенностям каждого стиля.
3. Обосновать, какой из стилей наиболее пригоден для практической переводческой работы, а какой требует отказа от буквального перевода в пользу интерпретации.
4. Проиллюстрировать теоретические выводы примерами из реальной переводческой практики (на материале воспоминаний Дениса Палецкого).

В работе использован метод сравнительного анализа, позволяющий сопоставить три стиля китайской скорописи (чжанцао, цзиньцао, куанцао) по следующим параметрам: механика письма, читаемость, роль в истории и прикладное значение для переводчика.

Невозможно говорить о скорописи, не затронув самое важное, а именно каллиграфию. В традиционной культуре Китая каллиграфия занимает важное место, эволюция стилей показывает давнюю историю от писем на черепашьих панцирях и костях до электронного письма. Для переводчика критически важно понимать не столько эстетические различия, сколько механику трансформации знака на каждом этапе. На данный момент существуют два основных стиля написания иероглифов: кайшу и синшу, а начало было положено от таких стилей, как чжуаньшу, лишу и цаошу.

Среди всего многообразия каллиграфических форм наибольший интерес для переводчика представляют три разновидности скорописи, каждая из которых обладает уникальной механикой письма.



Рисунок 1. Свиток «Цзи цзю чжан» (Скорописные главы для спешного употребления) в стиле чжанцао

Первая из них - чжанцао («уставной цаошу») стиль, возникший в эпоху Восточная Хань, интересен для переводчика тем, что сохраняет раздельность иероглифов при слитности внутренних черт. Наличие «волны» – реликта лишу - делает его наиболее «прозрачным» для дешифровки. Именно чжанцао следует использовать в качестве учебной модели, так как он позволяет проследить логику упрощения знака без потери его идентифицируемости. Встречается в подписях и официальных документах, где требуется точность атрибуции.

Если чжанцао сохраняет относительную упорядоченность и раздельность знаков, то следующий этап эволюции скорописи – стиль цзиньцао - знаменует собой переход к принципиально иной графической логике. Характеризуется частичной связностью, создает главную проблему: переводчик не может опереться на видимые границы знаков. Как показывает практика, для чтения цзиньцао необходим контекст и знание типичных скорописных связок. Этот стиль – переходный между функциональным письмом и искусством, он требует от переводчика не только визуального анализа, но и прогнозирования на основе семантики.



Рисунок 2. Пример каллиграфического написания в стиле цзиньцао. Источник: Справочник по иероглифам (Цаошу).

Завершающим звеном в этой эволюционной цепочке становится куанцао - стиль, где экспрессия окончательно берет верх над разборчивостью. Иероглифы деформированы, их размер и наклон хаотичны. В куанцао иероглиф перестает быть автономным знаком и становится частью эмоционального жеста, который хотел передать автор, поэтому буквальный перевод невозможен – требуется интерпретация, учитывающая биографию автора и культурный контекст. Этот стиль подразумевает переход к искусству, и его переводческая ценность не в расшифровке, а в понимании того, почему автор выбрал такую форму.

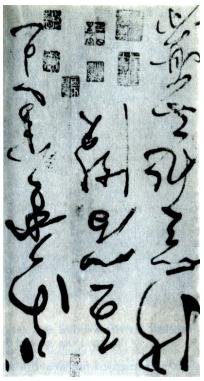


Рисунок 3. Источник: Чжан Сюй. Стихи Се Линъюня

Результаты сравнения систематизированы в сводной таблице, что даёт возможность наглядно выделить сходства и различия между стилями и на этой основе сформулировать практические рекомендации для переводческой деятельности.

Анализ представленных в таблице критериев показывает, что каждый стиль скорописи задает переводчику принципиально разные цели. К примеру, анализ стиля чжанцао наглядно демонстрирует возможность работы лингвиста с иероглифами и их дешифровки. Помимо этого, чжанцао может служить учебным материалом для тех, кто только учится распознавать скоропись, так как все иероглифы в нем написаны раздельно, хоть и в непривычной форме. В практической работе такой стиль может встретиться в подписях, официальных документах и т.д.

Таблица 1
Сравнения стилей цаошу

Критерий	*Чжанцао*	*Цзиньцао*	*Куанцао*
1. Механика письма	Иероглифы раздельны, однако черты внутри слитны. Сохраняется «волна» (волнообразный хвостик) от стиля *лишу*.	Окончание предыдущего иероглифа является началом следующего, то есть полная связность. Преобладает вариативность нажима и наклона.	Иероглифы деформированы, «скачут» по вертикали, показывая предельную экспрессию, размеры и толщина линий хаотичны и больше зависят от эмоций каллиграфа.
2.Читаемость	Высокая, так как стиль упорядочен.	Средняя/ низкая, требует знание контекста, так как иероглифы легко можно спутать.	Крайне низкая, иероглифы трудно читаемы. Часто требуется реконструкция по ритму, а не по форме.
3. Роль в истории	Переход от уставного письма (лишу) к скорописи. Является функциональным стилем для документов.	Становление скорописи как искусства.	Утрачивает коммуникативную функцию, происходит доминирование экспрессивной эстетики.
4. Прикладное значение в работе переводчика	Позволяет понять модель упрощения иероглифа для тренировки скорописи. Часто встречается в подписях и колофонах к классическим свиткам.	Помогает проводить диагностику между стилями. Умение отличить *цзиньцао* от *куанцао* упрощает переводчику работу.	Прямое чтение не распространено.

Прим. Источник: составлено по материалам (Хань Цзяо, 2020)

Второй на рассмотрении стиль цзиньцао дает переводчику совершенно иную цель, а именно расшифровать слитно написанные иероглифы. В текстах, где используется данный стиль, все иероглифы слитны, поэтому задача состоит в том, чтобы понять, где заканчивается один иероглиф и начинается другой. В такой работе приходится опираться на логику и знание скорописных связок, черт. Такой вид работы может встретиться в личных переписках, заметках, в более неформальных текстах.

Самым сложным из стилей скорописи является куанцао. Исходя из описания, можно понять, что такой стиль является почти нечитаемым, так как в нем на первый взгляд все кажется несвязным и хаотичным. Работа с данным стилем в корне отличается от предыдущих, так как больший упор делается именно на художественную тематику. Переводчику по большей степени нужно знать автора, стилистику его работ, характер. В куанцао эмоциональность преобладает, поэтому содержание может быть разным, в нем нельзя отталкиваться, опираясь на методику буквального перевода: все намного глубже.

Таким образом, можно сделать вывод, что, зная все три стиля, переводчик может выстроить для себя определенную стратегию: для чжанцао – структурный анализ с опорой на раздельность знаков, для цзиньцао – поиск контекстуальных опор и знание типичных связок, для куанцао – отказ от буквального перевода в пользу интерпретации общего смысла. Такая дифференциация превращает знание каллиграфии в практический инструмент, структурирующий действия переводчика при работе с рукописными источниками. Можно отметить, что наиболее пригодным для работы переводчика является стиль чжанцао, так как обладает всеми характеристиками, чтобы быть дешифрованным.

Для большего понимания можно обратиться к справочнику по иероглифам (Цаошу) и разобрать отдельный иероглиф. В качестве примера разберем иероглифа «哭 kū - плакать», чтобы четко проследить изменения иероглифа в каждом из стилей скорописи.



Рисунок 4. Источник: Справочник по иероглифам (Цаошу)

Чжанцао (первое подразделение иллюстрации): Верхние два ключа «рот» (口) упрощаются до точки и изогнутого крюка и пишутся раздельно. Нижняя «собака» (犬) начинается с диагонального штриха,

затем идет откидная влево-вниз, заканчивающаяся характерной «волной» (утолщение и изгиб), завершающим маневром поставлена точка, которая отделена и ее можно заметить. Структура сохраняется: два верхних элемента четко отделены от нижнего. Иероглиф легко узнаваем, читаемость высокая.

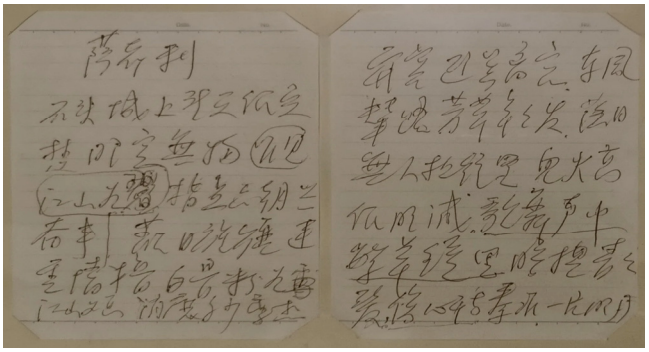
Цзиньцао (второе подразделение иллюстрации): Окончание предыдущего элемента частично становится началом следующего. Исчезает «волна» лишу. Верхняя часть (два «рта») сливается в один непрерывный росчерк: нельзя опередить, где заканчивается первый ключ и начинается второй, они превращаются в единую изогнутую линию, то есть две маленькие петли или два изгиба, соединенные тонкой линией. Затем кисть переходит к ключу «собака»: сначала идет диагональ (пишется отрывно от ключей сверху иероглифа), затем откидная вниз-влево (на иллюстрации четко прослеживается, что откидная теперь заходит за пределы двух элементов сверху, что подтверждает неосторожность письма), затем округлая петля и финальный выпад вниз-вправо. Весь иероглиф напоминает три последовательных движения: два небольших завитка сверху и один крупный элемент снизу. Читаемость: средняя. Без контекста можно спутать с другими иероглифами, имеющими похожую скорописную структуру (например, 器). В учебном образце узнаваемость высокая, так как форма стандартизирована.

Куанцао (третье подразделение иллюстрации): экспрессия доминирует. Наглядная деформация, хаотичный размер и наклон. Два «рта» переданы одним резким круговым движением. Взглянув впервые, кажется, что ключ «собака» состоит из черт, которые ему не свойственны, можно даже разглядеть ключ «земля». Иероглиф превращается в абстрактный эмоциональный жест. Узнать 哭 можно только по общему ритму (два коротких элемента вверху, один длинный внизу) и контексту. Читаемость: крайне низкая, поэтому буквальный перевод невозможен, требуется интерпретация.

Однако теоретическое осмысление различий между стилями приобретает реальную ценность лишь тогда, когда мы обращаемся к конкретным задачам, встающим перед переводчиком в его повседневной работе. Наиболее очевидная и острая задача – дешифровка рукописных источников. Учебное пособие О.М. Готлиба и Ван Ланьцзюя «Китайский язык. Пособие по письму. Скоропись и чжуань» (2020) прямо позиционируется как работа, формирующая «навыки дешифровки небольших фрагментов текстов, представленных в различных вариантах скорописного стиля». Речь идет о формировании прикладной компетенции китаеведа: переводчик оказывается ограничен в своих профессиональных возможностях, если не имеет представления о стилях скорописи. В помощь переводчикам могут служить справочники, устанавливающие соответствия между беглым и стандартным письмом, что напрямую облегчает задачу дешифровки.

Рассматривая вопрос о единице перевода, Н.К. Гарбовский подчеркивает: «Переводчик, расшифровывая смыслы комбинаций знаков исходного текста, которые он принял за единицу ориентирования, совершает по меньшей мере три семасиологических операции, следуя от знаков к значениям» (Гарбовский, 2004, с. 252). Этот трехступенчатый анализ идеально ложится на процесс дешифровки скорописи. На денотативном уровне переводчик узнает в скорописном росчерке конкретный иероглиф (или предполагает несколько вариантов). На сигнификативном уровне он понимает объективное значение этого иероглифа, то есть его словарное значение. На концептуальном уровне через контекст, знание эпохи, авторского стиля письма и цели текста переводчик реконструирует, что именно хотел сказать автор, какой смысл он вкладывал в написанное. Последний уровень особенно важен для художественных или философских текстов, выполненных скорописью.

Реальный случай из практики переводчика-синхрониста Дениса Палецкого подтверждает необходимость владения стилем цаошу для профессиональной деятельности. В ходе официального мероприятия Палецкий получил от председателя КНР Цзян Цзэминя рукописный автограф, выполненный именно в этом стиле (Палецкий, 2018). Сам переводчик признался, что не смог перевести «каракули», назвав их «небрежным почерком» — так он сам охарактеризовал термин цаошу (Палецкий, 2018). Ситуация наглядно демонстрирует, что перед специалистом оказался не печатный текст, а экспрессивная графическая версия, требующая специальных навыков расшифровки. Таким образом, опыт Палецкого подтверждает: понимание «механики» скорописной деформации иероглифа является важной составляющей профессиональной компетенции переводчика, позволяющей ему не растеряться в нестандартной рабочей ситуации.



Источник: Палецкий Д. Очень личное об искусстве перевода и о китайской поэзии

На данном фрагменте мы можем четко проследить характеристики стиля куанцао. Линии динамичны, переплетаются между собой, и непонятно, где заканчивается один иероглиф и начинается другой. Создаётся впечатление, что в работе присутствует хаос: размеры иероглифов разные, они «скачут» по вертикали, толщина линий постоянно меняется, отражая эмоциональные всплески. Понять смысл почти невозможно без знания контекста или без наблюдения за тем, как это писали, поскольку графика здесь подчинена экспрессии. Именно такие признаки отличают куанцао от более упорядоченных стилей чжанцао и цзиньцао: полная связность и произвольная деформация знаков. В этом и заключается суть куанцао: зная ситуацию и понимая, что писавший торопился и пытался что-то передать своим почерком, мы можем приблизительно определить содержание написанного. Однако человек, не посвящённый в контекст, не имеет шансов разобрать текст, поскольку сделать это почти невозможно для неподготовленного специалиста. Данный пример ярко иллюстрирует, что знание стилей скорописи может помочь переводчику в экстренных ситуациях, демонстрируя его компетентность и способность защитить себя профессионально.

Исследование показало, что тема скорописи в китайском языке рассмотрена не со всех сторон. Результатом работы является определение факта необходимости знания стилей скорописи для совершения исчерпывающего перевода в различных ситуациях, возникших в ходе перевода от письменного до последовательного.

Успешная дешифровка китайской скорописи невозможна без дифференцированного подхода, учитывающего механику письма каждого из трех основных стилей (чжанцао, цзиньцао, куанцао). В работе выявлены корреляции между графическими особенностями стиля и прикладными стратегиями переводчика. На основе проведенного сравнительного анализа сформулированы следующие выводы:

1. Чжанцао сохраняет раздельность знаков и наличие «волны» лишу, что позволяет применять посимвольный структурный анализ с опорой на видимые границы иероглифов. Данный стиль следует использовать в качестве учебной модели для освоения логики упрощения знаков.

2. Цзиньцао характеризуется частичной или полной связностью знаков, что требует отказа от анализа изолированного иероглифа и перехода к контекстуально-связочной стратегии дешифровки. Переводчику необходимо идентифицировать типичные скорописные связки (росчерки, петли). Этот стиль применим при работе с личными переписками и черновиками.

3. Куанцао представляет собой экспрессивную деформацию знака, где иероглиф перестаёт быть автономной единицей и становится частью эмоционального жеста. В отношении этого стиля выявлена стратегия отказа от буквального перевода в пользу интерпретации общего смысла и эмоционального посыла, что требует обращения к биографии автора, культурному и ситуативному контексту. Прямая дешифровка здесь практически невозможна.

4. В качестве сквозной стратегии для всех стилей (от чжанцао до куанцао) подтверждена применимость трехуровневой семасиологиче-

ской модели Н.К. Гарбовского: денотативный уровень (узнавание росчерка), сигнификативный уровень (словарное значение), концептуальный уровень (реконструкция авторского замысла через контекст).

Таким образом, наиболее пригодным для практической переводческой работы является стиль чжанцао, тогда как куанцао требует перехода от перевода к искусствоведческой интерпретации. Знание всех трёх стилей и соответствующих им стратегий дешифровки превращает каллиграфическую компетенцию из факультативного навыка в профессионально значимый инструмент, позволяющий переводчику уверенно ориентироваться в рукописных источниках разной степени разборчивости.

Литература

1. Варова Е.И. Культура китайской каллиграфии: специфика и особенности / Е.И. Варова // Россия-Китай: перекресток культур: сборник материалов Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, Волгоград, 23 апреля 2025 года. – 2025. – С. 28–32.
2. Гарбовский Н.К. Теория перевода: учебник / Н.К. Гарбовский. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 544 с.
3. Гончарова В.С. Хронология развития китайской письменности и стилей каллиграфии и их роль в коммуникации / В.С. Гончарова, Д.Ю. Титаренко // Управление человеческими ресурсами и финансами: современные концепции и эффективные технологии: сборник материалов II Всероссийской (национальной) научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 21–25 ноября 2023 года. – 2024. – С. 217–221.
4. Готлиб О.М. Китайский язык. Пособие по письму. Скоропись и чжуань: учебное пособие / О.М. Готлиб, В. Ланьцзюй. – Москва: Восточная книга, 2020. – 96 с.
5. Изучаем китайскую каллиграфию / сост. Хань Цзяо, Чжун Жочунь, Се Гоцзи; пер. с кит. Н.В. Кулимеевой, Е.А. Синельщиковой; науч. ред. А.А. Житомирский. – Москва: Международная издательская компания «Шанс», 2020. – 135 с. Москва: Международная издательская компания «Шанс», 2020. – 135 с. Москва: Международная издательская компания «Шанс», 2020. – 135 с.
6. Кузнецов А.В. Особенности проведения почерковедческих экспертиз китайского иероглифического письма / А.В. Кузнецов, Н.И. Мирошникова, С.О. Моисеев // Судебная экспертиза. – 2014. – № 2. – С. 70–83.
7. Магомедов Г.Д. Китайская каллиграфия / Г.Д. Магомедов // Международная научно-техническая конференция молодых ученых БГТУ им. В.Г. Шухова, посвященная 170-летию со дня рождения В.Г. Шухова: сборник докладов, Белгород, 16–17 мая 2023 года. Том Часть 19. – 2023. – С. 34–37.
8. Палецкий Д. Очень личное об искусстве перевода и о китайской поэзии / Д. Палецкий; публ. и коммент. А. Крисского. – 17 сент. 2018 [Электронный ресурс]. – URL: https://www.papahuhu.com/archive/201809174227/ (дата обращения: 19.04.2026).

Analysis of chinese cursive scripts: mechanics of writing and applied significance in translator's work

Kochelorova S.A., Krestinina A.M.

Far Eastern Federal University

The article analyzes three main styles of Chinese cursive writing (*caoshu*) – *zhangcao, jincao and kuangcao.* For translation, it is necessary not only to become familiar with the appearance of these styles, but also to understand the mechanics of simplifying the hieroglyphic sign in each of them, which acts as a tool for deciphering handwritten texts. The paper provides a comparative analysis of styles according to the criteria of writing mechanics, readability and corresponding translation strategies. It has been established that *Zhangcao* is the most legible and allows for structural analysis.; *jincao* requires reliance on context and knowledge of typical cursive copula; *kuancao,* on the contrary, is characterized by low readability and requires abandoning literal transmission in favor of interpreting the general meaning. The practical significance of the conclusions is confirmed by a real case from the experience of translator Denis Paletsky. Thus, knowledge of *caoshu* styles is not an optional, but a professionally significant skill.

Keywords: Chinese calligraphy, caoshu, zhangcao, jincao, kuangcao, translation, manuscript deciphering, writing mechanics, semasiological operations, translation theory.

References

1. Varova E.I. [The Culture of Chinese Calligraphy: Specificity and Characteristics] / E.I. Varova // Rossiya-Kitaj: perekrestok kul'tur: sbornik materialov Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoj konferentsii, Volgograd, 23 aprelya 2025 goda. – 2025.
2. Garbovskij N.K. [Translation Theory: A Textbook] / N.K. Garbovskij. – Moskva: Izd-vo Mosk. un-ta, 2004. – 544 s (In Russian).
3. Goncharova V.S. [Chronology of the Development of Chinese Writing and Calligraphic Styles and Their Role in Communication] / V.S. Goncharova, D.Yu. Titarenko // Upravlenie chelovecheskimi resursami i finansami: sovremennye kontseptsii i effektivnye tekhnologii: sbornik materialov II Vserossijskoj (natsional'noj) nauchno-prakticheskoj konferentsii, Rostov-na-Donu, 21–25 noyabrya 2023 goda. – 2024.
4. Gotlib O.M. [Chinese Language. A Manual on Writing. Cursive Script and Zhuanti: A Study Guide] / O.M. Gotlib, V. Lan'tszyuj. – Moskva: Vostochnaya kniga, 2020. – 96 s (In Russian). 5. [Learning Chinese Calligraphy] / sost. Khan' Tszyaao, Chzhun Zhochun', Se Gotszi; per. s kit. N.V. Kulimeevoj, E.A. Sinel'shchikovoj; nauch. red. A.A. Zhitomirskij. – Moskva: Mezhdunarodnaya izdatel'skaya kompaniya «Shans», 2020. – 135 s. Moskva: Mezhdunarodnaya izdatel'skaya kompaniya «Shans», 2020. – 135 s (In Russian).
6. Kuznetsov A.V. [Features of Handwriting Examination Expertise in Chinese Hieroglyphic Writing] / A.V. Kuznetsov, N.I. Miroshnikova, S.O. Moiseev // Sudebnaya ekspertiza. – 2014. – № 2.
7. Magomedov G.D. [Chinese Calligraphy] / G.D. Magomedov // Mezhdunarodnaya nauchno-tekhnicheskaya konferentsiya molodykh uchenykh BGTU im. V.G. Shukhova, posvyashchennaya 170-letiyu so dnya rozhdeniya V.G. Shukhova: sbornik dokladov, Belgorod, 16–17 maya 2023 goda. Tom Chast' 19. – 2023.
8. Paletskij D. [Very Personal Reflections on the Art of Translation and Chinese Poetry] / D. Paletskij; publ. i komment. A. Krisskogo. – 17 sent. 2018 [Elektronnyj resurs].(data obrashcheniya: 19.04.2026) (In Russian) [Электронный ресурс]. – URL: https://www.papahuhu.com/archive/201809174227/.

Цифровое лингвистическое смещение и проблема воспроизведения мексиканского национального варианта испанского языка большими языковыми моделями

Кравец Анастасия Андреевна
аспирант, Московский государственный лингвистический университет» (ФГБОУ ВО МГЛУ), anastkravec@gmail.com

Рассматривается проблема воспроизведения мексиканского национального варианта испанского языка в текстах, создаваемых большими языковыми моделями. Исследование опирается на теорию национального варианта и полицентрической нормы, а также на критическое сопоставление публикаций 2020–2026 годов по оценке языковых моделей. Показано, что национальный вариант представляет собой согласованную многоуровневую норму, а не набор регионализмов, поэтому его цифровое воспроизведение нельзя сводить к включению нескольких узнаваемых маркеров. На основе теоретического моделирования, сравнительного и критического анализа исследовательских процедур установлено, что результаты тестов на распознавание вариантов зависят от масштаба анализа и формата задания и не позволяют судить об устойчивости региональных черт в связном тексте. Разграничены распознавание готового ответа и свободная генерация текста. Предложена типология проявлений внутриязыкового цифрового лингвистического смещения, включающая нейтрализацию, конвергенцию к доминирующему варианту, гибридизацию и гипермаркирование, которые рассматриваются на лексико-семантическом, морфосинтаксическом и прагматико-дискурсивном уровнях. Определены принципы лингвистической диагностики смещения: степень региональной специфичности признака, языковой уровень, контекстуальная уместность и устойчивость выбора при повторной генерации. Обосновано, что перспективно корпусное сопоставление свободной мексиканской и пиренейской генерации, особенно на прагматико-дискурсивном уровне.

Ключевые слова: испанский язык, национальный вариант, мексиканский вариант, языковая вариативность, цифровое лингвистическое смещение, большие языковые модели, генерация текста, вариантология.

Введение

Современные большие языковые модели создают связные тексты и позволяют пользователю прямо задать региональную разновидность языка. Однако внешняя грамматическая правильность не отвечает на вопрос, воспроизводит ли результат системные особенности указанного варианта или лишь имитирует его посредством нескольких узнаваемых маркеров. Для испанского языка эта проблема принципиальна: он существует в виде совокупности национальных вариантов, отношения между которыми современная вариантология трактует как паритетные.

Г. В. Степанов определяет национальный вариант как форму национальной речи, не имеющую резких структурных расхождений с другими формами общего языка, но обладающую автономией, поддерживаемой национальной общностью [1]. Н. М. Фирсова разграничивает национальный вариант, территориальный вариант, территориальный диалект и диалект [2]. Следовательно, цифровое воспроизведение варианта нельзя сводить к включению нескольких регионализмов: оно предполагает согласованную реализацию нормы на разных уровнях и в разных коммуникативных условиях.

Мексиканский вариант особенно показателен: исследование 2025 года фиксирует низкое качество распознавания объединённой зоны Мексики и Центральной Америки по сравнению с пиренейским испанским [3], тогда как страновой анализ 2026 года относит Мексику к сравнительно успешно распознаваемым странам [4]. Расхождение требует выяснить, что именно измеряет каждая методика.

Цель статьи – обосновать лингвистический подход к цифровому смещению при воспроизведении мексиканского варианта. Задачи включают сопоставление понятия цифрового лингвистического смещения с теорией национального варианта, анализ основных эмпирических работ, разграничение распознавания и свободной генерации, разработку типологии отклонений. Материалом служат труды по испанской вариантологии и публикации 2020–2026 годов по оценке языковых моделей. Применяются теоретическое моделирование, сравнительный и критический анализ исследовательских процедур, систематизация разноуровневых признаков.

Новизна состоит в применении понятия цифрового лингвистического смещения к порождению целостного текста и в выделении четырёх его форм: нейтрализации, конвергенции к доминирующему варианту, гибридизации и гипермаркирования. Они рассматриваются на лексико-семантическом, морфосинтаксическом и прагматико-дискурсивном уровнях.

Материалы и методы исследования

Применение понятия национального варианта к машинно порождаемому тексту требует отказа от единственного нормативного эталона. У Г. В. Степанова пиренейский вариант выступает исторической «точкой отсчёта», но не безусловным идеалом общего испанского языка. В исследовании языковых моделей он может служить операциональным контролем, тогда как результаты должны интерпретироваться относительно полицентрической нормы. Эту множественность нормативных центров институционально закрепляет паниспанская языковая политика [5].

Второе уточнение связано со шкалой маркированности. Многие единицы, воспринимаемые как мексиканские, распространены шире: ustedes, carro, computadora, celular являются панамериканскими или зональными признаками и имеют ограниченную диагностическую ценность. Более информативны формулы ¿Mande?, para servirle, su casa, прагматическое употребление ahorita, постфиксальный элемент -le в формах ándale, órale, córrele, науатлизмы и национально закреплённые значения [6, 7].

Шкала включает общеиспанский фонд, панамериканские и зональные черты и, наконец, собственно национально-мексиканские признаки. Она согласуется с межвариантным подходом Н. М. Фирсовой,

при котором национальная специфика соотносится с паниспанским фондом, а не напрямую противопоставляется пиренейскому варианту.

Наличие carro или ustedes ещё не доказывает воспроизведение мексиканского варианта: модель могла активировать обобщённый образ «латиноамериканского испанского». Отсутствие яркого регионализма, напротив, не обязательно является сбоем, если его не предполагают жанр и ситуация. Диагностически значимы не число маркеров, а степень их специфичности, контекстуальная уместность и согласованность. Систематическая же подмена запрошенной нормы другой разновидностью представляет собой асимметрию цифрового воспроизведения.

Термин цифровое лингвистическое смещение (исп. Sesgo Lingüístico Digital, англ. Digital Linguistic Bias) обозначает лингвистическую гибридность, создаваемую технологиями на межъязыковом и внутриязыковом уровнях [8]. Первый связан прежде всего с англоцентричностью обучающих данных, второй – с непропорциональным присутствием доминирующих разновидностей одного языка.

Эти уровни взаимодействуют: порождённый текст может одновременно включать кальку, общеиспанскую конструкцию и маркер отдельного варианта. Такая комбинация не тождественна компетенции реального говорящего и требует оценки внутренней согласованности.

Понятие смещения нельзя использовать без указания нормы сопоставления и наблюдаемого механизма [9]. Различие в частотности единиц само по себе недостаточно: варианты по-разному распределены по жанрам и ситуациям. Внутриязыковое смещение фиксируется, когда система при сопоставимых условиях систематически хуже воспроизводит одну нормативную разновидность, подменяет её другой или ориентирует пользователя на встроенный «вариант по умолчанию».

Веб-корпуса перепредставляют стандартизированные формы и социально влиятельные источники [10], однако причинное объяснение конкретного сбоя ограничено непрозрачностью закрытых моделей. Доля мексиканского материала, его жанровый состав и процедуры фильтрации неизвестны. Поэтому поведение модели можно описать лингвистически, тогда как связь с нехваткой данных остаётся гипотезой.

Машинно порождённый текст является особым источником: он не фиксирует реальный узус и не представляет сознательную стилизацию носителя. Региональная маркированность возникает в результате вероятностного выбора, зависящего от инструкции и контекста. Один запрос может активировать нейтрализацию, пиренейский «вариант по умолчанию» или стереотипный набор мексиканизмов; поэтому анализ должен учитывать устойчивость выбора при повторной генерации.

Таким образом, внутриязыковое смещение – не только «нехватка диалектных слов», но и нарушение согласованности национальной нормы: выбора временных форм, обращений, этикета, стратегий вежливости и дискурсивных маркеров [11]. Метрики совпадения с готовыми ответами для его диагностики недостаточно.

Результаты и обсуждение

Исследования вариативности испанского в языковых моделях используют разные объекты и методы: концептуальный анализ, тесты с готовыми ответами и комплексные рейтинги. Основные подходы сопоставлены в таблице 1.

Таблица 1

Основные подходы к оценке вариативности испанского языка в больших языковых моделях

Исследование	Материал и метод	Основной результат	Ограничение для анализа мексиканского варианта
Muñoz-Basols et al., 2024	Обзор языковых ресурсов и моделей; концептуальный анализ	Введено понятие цифрового лингвистического смещения на межъязыковом и внутриязыковом уровнях	Нет корпуса порождённых текстов и сопоставительной диагностики отдельных национальных вариантов
Mayor-Rocher et al., 2025	Девять моделей; 30 заданий множественного выбора; семь макровариантов	Пиренейский испанский распознаётся лучше других; зона Мексики и Центральной Америки показывает низкие результаты	Мексика объединена с Центральной Америкой; проверяется распознавание, а не свободная генерация; прагматика не включена
Kawasaki, 2026	934 лексических понятия базы VARILEX; 21 страна; вопросы «да / нет» и множественный выбор	Испания и Мексика входят в число сравнительно хорошо распознаваемых стран; объём цифровых ресурсов не объясняет различия	Анализ ограничен лексикой и структурированными ответами; исследованы только модели семейства GPT
Grandury et al., 2025	66 наборов данных, 50 моделей, несколько языков и вариантов испанского	Создана открытая инфраструктура комплексной оценки моделей для испаноязычного пространства	Агрегированные показатели не заменяют качественного описания национально маркированного текста

М. Майор-Рочер и соавторы проверили девять моделей с помощью 30 вопросов: 20 морфосинтаксических и десяти лексических. Пиренейский испанский оказался лучше всего распознаваемой разновидностью. У GPT-4o результат составил 28,5 балла из 30 для пиренейского варианта и 17,5 для зоны Мексики и Центральной Америки. Корреляция между средней оценкой макрозоны и объёмом цифрового материала в CEREAL достигла 0,94.

Вывод нельзя автоматически перенести на мексиканский национальный вариант: Мексика объединена с несколькими странами, 30 заданий не охватывают внутреннюю вариативность, а прагматика и дискурс исключены. Кроме того, выбор готового ответа не требует поддерживать норму на протяжении текста. Работа доказывает неравномерность распознавания, но не оценивает свободную генерацию.

Ё. Кавасаки использует 934 понятия базы VARILEX и анализирует 21 страну отдельно. В вопросах «да / нет» и множественного выбора Мексика входит в группу сравнительно высоких результатов. Связи качества с объёмом страновых цифровых ресурсов не обнаружено; возможными факторами названы лексическая близость, стандартизация и состав корпуса.

Расхождение объясняется различиями в территориальной единице, языковых признаках, моделях, форме вопросов и метрике. В одном случае оценивается лексико-грамматический профиль макрозоны, в другом – страновое распределение лексики. Улучшение распознавания также не означает способности создавать прагматически естественный текст.

Следует различать три способности: знание о региональной единице, её выбор среди альтернатив и самостоятельное контекстуально уместное употребление. Модель может верно объяснить ¿Mande? или выбрать córrele, но избегать этих средств в диалоге либо смешивать временные нормы в связном тексте.

La Leaderboard объединяет 66 наборов данных и результаты 50 моделей [12]. Такая инфраструктура полезна для масштабного сравнения, но агрегированный рейтинг не раскрывает региональную согласованность конкретного текста. Вычислительная оценка и лингвистический анализ решают взаимодополняющие задачи.

Тестовое задание подсказывает модели наличие регионального противопоставления. В свободной генерации она должна самостоятельно определить релевантные параметры ситуации, выбрать совместимые средства и удержать их на протяжении текста, что создаёт возможности для нейтрализации и смешения норм.

На лексико-семантическом уровне важен естественный выбор, а не плотность мексиканизмов. Пары carro / coche, computadora / ordenador, celular / móvil выявляют пиренейскую конвергенцию, но их американские элементы не являются исключительно мексиканскими. Более специфичны guajolote / pavo, papalote / cometa, molcajete / mortero и значения zócalo ‘центральная площадь’, padre ‘отличный’. При этом отсутствие тематически немотивированной единицы нейтрально, тогда как ordenador в бытовой речи мексиканского персонажа может сигнализировать смещение.

На морфосинтаксическом уровне информативны распределение простого и сложного прошедшего, отсутствие vosotros, употребление ustedes и конструкции с постфиксальным -le. Отдельный признак нельзя абсолютизировать: ustedes является панамериканской чертой, а временная форма зависит от контекста. Нужна серия сопоставимых примеров.

Прагматико-дискурсивный уровень наиболее показателен для связного текста. Формулы ¿Mande?, su servidor, para servirle, su casa / la casa de usted, маркеры órale, ándale, híjole, sale, телефонное bueno, косвенные просьбы и смягчение зависят от отношений собеседников. Вне

сценария их оценка некорректна: órale в официальном документе увеличивает число маркеров, но снижает прагматическую адекватность; нейтральная лексика в деловом письме, напротив, может сочетаться с мексиканской системой вежливости.

Основной критерий воспроизведения – согласованность лексических, грамматических и прагматических решений с заданной ситуацией при отсутствии немотивированного дрейфа к другой норме. Он отличает вариантологический анализ от поиска ключевых слов.

Предлагается выделять четыре невзаимоисключающие формы внутриязыкового цифрового смещения.

Нейтрализация означает устранение региональных различий в пользу общего испанского. Она закономерна для паниспанской аудитории, но становится смещением, когда запрос и ситуация требуют мексиканского выбора, а модель его избегает. Бытовой диалог при этом остаётся правильным, но неотличимым от абстрактного «нейтрального испанского».

Конвергенция к доминирующему варианту в рассматриваемой паре проявляется как пиренеизация: vosotros, vale, tío, coche, ordenador, móvil, лейстские конструкции или пиренейское распределение прошедших времён. Диагностична повторяющаяся совокупность, а не единичная стилистически мотивированная форма.

Гибридизация соединяет признаки разных вариантов без коммуникативного основания: например, мексиканские маркеры, аргентинское voseo и пиренейскую бытовую лексику. Яркие регионализмы создают впечатление адаптации, маскируя системную несогласованность.

Гипермаркирование, или стереотипизация, чрезмерно насыщает текст единицами órale, ándale, güey независимо от регистра либо имитирует произношение графически. Маркированность повышается, но не соответствует узусу, поэтому простой подсчёт регионализмов даёт ложноположительный результат.

Предлагаемая диагностическая модель представлена в таблице 2.

Таблица 2
Параметры диагностики цифрового смещения в мексиканском тексте

Параметр	Диагностический вопрос	Возможные показатели
Степень региональной специфичности	Является ли признак общеиспанским, панамериканским, зональным или национально-мексиканским?	Общеиспанская нейтральность; ustedes, carro как широкие американизмы; ¿Mande?, órale, -le как более специфичные маркеры
Языковой уровень	На каком уровне реализован или утрачен вариант?	Лексико-семантический выбор; морфосинтаксис; прагматика и дискурс; вспомогательные графические признаки
Тип отклонения	Каким образом нарушена региональная согласованность?	Нейтрализация; пиренеизация; гибридизация; гипермаркирование
Контекстуальная уместность	Соответствует ли единица жанру, регистру, адресату и речевому акту?	Уместность обращения, этикетной формулы, дискурсивного маркера, степени прямоты и разговорности
Устойчивость	Сохраняется ли выбор в пределах текста и при повторной генерации?	Внутритекстовая согласованность; воспроизводимость в серии запросов; отсутствие дрейфа между вариантами

Типология разграничивает отсутствие признака и его неуместное присутствие: цифровое смещение может как стирать различия, так и искусственно усиливать их.

Во-первых, характеристику результата следует отделять от гипотезы о причине. Непрозрачность закрытых моделей не позволяет установить долю, жанровый состав и фильтрацию мексиканских текстов. Расхождение между корреляцией на уровне макрозон у М. Майор-Рочер и её отсутствием в страновом анализе Ё. Кавасаки показывает недостаточность объяснения объёмом данных. Необходимо учитывать состав материала, кодифицированность признака, близость к ресурсной разновидности и настройку модели.

Во-вторых, нужен многоуровневый чек-лист. «Диалектный разрыв» зависит в том числе от близости к ресурсно обеспеченному варианту [13], поэтому правильная общеиспанская грамматика может сочетаться с нейтрализацией национальной специфики. Анализ должен охватывать лексику, морфосинтаксис и прагматику; графико-фонетические признаки в письменном тексте вспомогательны.

В-третьих, корпус должен включать свободную генерацию нескольких жанров. Бытовой диалог выявляет обращения и маркеры, деловой текст – вежливость и прямоту, публицистический и академический – нормативную лексику и временные формы, художественный – устойчивость речи персонажей. Пиренейский материал используется как контроль направленного дрейфа, а не эталон правильности.

В-четвёртых, фиксируются модель, версия, дата, инструкция, контекст, параметры и число повторов. Серия однотипных запросов отделяет устойчивую тенденцию от случайного выбора, а заданные роли и отношения делают возможной интерпретацию прагматики. Экспертная оценка носителей должна опираться на формализованный перечень признаков.

Вывод строится по схеме «пример – языковой уровень – вариантная принадлежность – функция – тип отклонения». После качественной классификации можно измерять частотность признаков, долю пиренеизмов, устойчивость и распределение сбоев. Метрика обобщает лингвистический анализ, но не заменяет его.

Заключение

Цифровое лингвистическое смещение создаёт продуктивную рамку для изучения национальных вариантов, но нуждается в вариантологической конкретизации. Национальный вариант представляет собой согласованную многоуровневую норму, а не набор регионализмов; качество его воспроизведения нельзя определить только по выбору готового ответа.

Вывод о мексиканском варианте зависит от метода: в тесте на 30 заданий объединённая зона Мексики и Центральной Америки уступает пиренейской, а в страновом анализе 934 лексических понятий Мексика входит в группу высоких результатов. Эти данные совместимы, поскольку измеряют разные способности, и не подтверждают объём ресурсов как единственное объяснение.

Для связного текста предложено различать нейтрализацию, конвергенцию, гибридизацию и гипермаркирование с учётом специфичности, языкового уровня, контекстуальной уместности и устойчивости. Перспективно корпусное сопоставление свободной мексиканской и пиренейской генерации, особенно на прагматико-дискурсивном уровне. Оно позволит описывать конкретные механизмы сохранения, стирания и смешения национально маркированных черт.

Литература

1. Степанов Г. В. Типология языковых состояний и ситуаций в странах романской речи. М. : Наука, 1976. 224 с.

2. Фирсова Н. М. Современный испанский язык в Испании и странах Латинской Америки : учебное пособие. М. : АСТ : Восток–Запад, 2007. 352 с.

3. Mayor-Rocher M., Pozo Huerta C. del, Melero N., Martínez G., Grandury M., Reviriego P. Es igual pero no es lo mismo: ¿Distinguen los LLMs las variedades del español? // Procesamiento del Lenguaje Natural. 2025. Vol. 75. C. 137-146. DOI: 10.26342/2025-75-10.

4. Kawasaki Y. Digital Linguistic Bias in Spanish: Evidence from Lexical Variation in LLMs. 2026. arXiv:2602.09346. DOI: 10.48550/arXiv.2602.09346.

5. Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. La nueva política lingüística panhispánica. Madrid : Real Academia Española, 2004. 72 с.

6. Виноградов В. С. Лексикология испанского языка : учебник. 2-е изд., испр. и доп. М. : Высшая школа, 2003. 244 с.

7. Чеснокова О. С. Этикетный дискурс мексиканцев // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2007. № 1. С. 78-85.

8. Muñoz-Basols J., Palomares Marín M. del M., Moreno Fernández F. El Sesgo Lingüístico Digital (SLD) en la inteligencia artificial: implicaciones para los modelos de lenguaje masivos en español // Lengua y Sociedad. 2024. Vol. 23, no. 2. C. 623-647. DOI: 10.15381/lengsoc.v23i2.28665.

9. Blodgett S. L., Barocas S., Daumé III H., Wallach H. Language (Technology) is Power: A Critical Survey of “Bias” in NLP // Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics. 2020. С. 5454-5476. DOI: 10.18653/v1/2020.acl-main.485.

10. 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. 2021. С. 610-623. DOI: 10.1145/3442188.3445922.

11. Сяотун Ц. Сопоставительный анализ синтаксических средств выражения субъективной модальности в китайской и русской литературе (на материале романов Татьяны Толстой и Ван Аньи) // Вопросы природопользования. 2025. Т. 4, № 6. С. 135-144.

12. Grandury M. et al. La Leaderboard: A Large Language Model Leaderboard for Spanish Varieties and Languages of Spain and Latin America // Proceedings of the 63rd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics. 2025. С. 32482-32524. DOI: 10.18653/v1/2025.acl-long.1561.

13. Kantharuban A., Vulić I., Korhonen A. Quantifying the Dialect Gap and its Correlates Across Languages // Findings of the Association for Computational Linguistics: EMNLP 2023. 2023. С. 7226-7245. DOI: 10.18653/v1/2023.findings-emnlp.481.

Digital linguistic bias and the problem of reproducing the Mexican national variety of Spanish by large language models

Kravets A.A.

Moscow State Linguistic University» (MSLU)

The paper addresses the reproduction of the Mexican national variety of Spanish in texts generated by large language models. The study draws on the theory of the national variety and the polycentric norm and on a critical comparison of publications from 2020 to 2026 devoted to the evaluation of language models. It is shown that a national variety is a coherent multilevel norm rather than a set of regionalisms, so its digital reproduction cannot be reduced to the inclusion of a few recognizable markers. On the basis of conceptual modelling and a comparative and critical analysis of research procedures, it is established that dialect-recognition results depend on the scale of analysis and the task format and therefore cannot demonstrate the stability of regional features in connected text. Recognition of a ready-made answer and free text generation are distinguished. A typology of intralingual digital linguistic bias manifestations is proposed, including neutralization, convergence toward the dominant variety, hybridization and hypermarking, examined at the lexico-semantic, morphosyntactic and pragmatic-discursive levels. Principles for the linguistic diagnosis of bias are formulated: the degree of regional specificity of a feature, the language level, contextual appropriateness and the stability of the choice under repeated generation. It is argued that a corpus-based comparison of free Mexican and Peninsular generation, especially at the pragmatic-discursive level, is a promising direction.

Keywords: Spanish, national variety, Mexican Spanish, language variation, digital linguistic bias, large language models, text generation, dialectology.

References

1. Stepanov G. V. Tipologija jazykovyh sostojanij i situacij v stranah romanskoj rechi = Typology of language states and situations in Romance-speaking countries. Moscow : Nauka, 1976. 224 p. (In Russ.)
2. Firsova N. M. Sovremennyj ispanskij jazyk v Ispanii i stranah Latinskoj Ameriki = Modern Spanish in Spain and Latin America. Moscow : AST : Vostok–Zapad, 2007. 352 p. (In Russ.)
3. Mayor-Rocher M., del Pozo Huerta C., Melero N., Martínez G., Grandury M., Reviriego P. Es igual pero no es lo mismo: ¿Distinguen los LLMs las variedades del español? // Procesamiento del Lenguaje Natural. 2025. Vol. 75. Pp. 137-146. DOI: 10.26342/2025-75-10.
4. Kawasaki Y. Digital Linguistic Bias in Spanish: Evidence from Lexical Variation in LLMs. 2026. arXiv:2602.09346. DOI: 10.48550/arXiv.2602.09346.
5. Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. La nueva política lingüística panhispánica. Madrid : Real Academia Española, 2004. 72 p.
6. Vinogradov V. S. Leksikologija ispanskogo jazyka = Lexicology of the Spanish language. 2nd ed. Moscow : Vysshaja shkola, 2003. 244 p. (In Russ.)
7. Chesnokova O. S. Jetiketnyj diskurs meksikancev = Mexican etiquette discourse // RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and Teaching. 2007. No. 1. Pp. 78-85. (In Russ.)
8. Muñoz-Basols J., Palomares Marín M. del M., Moreno Fernández F. El Sesgo Lingüístico Digital (SLD) en la inteligencia artificial: implicaciones para los modelos de lenguaje masivos en español // Lengua y Sociedad. 2024. Vol. 23, no. 2. Pp. 623-647. DOI: 10.15381/lengsoc.v23i2.28665.
9. Blodgett S. L., Barocas S., Daumé III H., Wallach H. Language (Technology) is Power: A Critical Survey of “Bias” in NLP // Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics. 2020. Pp. 5454-5476. DOI: 10.18653/v1/2020.acl-main.485.
10. 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. 2021. Pp. 610-623. DOI: 10.1145/3442188.3445922.
11. Sjaotun Ts. Sopostavitel'nyj analiz sintaksicheskih sredstv vyrazhenija sub"ektivnoj modal'nosti v kitajskoj i russkoj literature (na materiale romanov Tat'jany Tolstoj i Van An'i) = A comparative analysis of syntactic means of expressing subjective modality in Chinese and Russian literature (based on the novels of Tatyana Tolstaya and Wang Anyi) // Environmental Management Issues. 2025. Vol. 4, no. 6. Pp. 135-144. (In Russ.)
12. Grandury M. et al. La Leaderboard: A Large Language Model Leaderboard for Spanish Varieties and Languages of Spain and Latin America // Proceedings of the 63rd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics. 2025. Pp. 32482-32524. DOI: 10.18653/v1/2025.acl-long.1561.
13. Kantharuban A., Vulić I., Korhonen A. Quantifying the Dialect Gap and its Correlates Across Languages // Findings of the Association for Computational Linguistics: EMNLP 2023. 2023. Pp. 7226-7245. DOI: 10.18653/v1/2023.findings-emnlp.481.

Дискурс власти в романах В. Набокова «Камера обскура» и «Отчаяние»

Кукус Александра Сергеевна
магистр, Новосибирский государственный педагогический университет, aleksandransk@yandex.ru

Статья посвящена изучению дискурса власти в романах В. Набокова «Камера обскура» и «Отчаяние». Изучается работа героев над созданием собственных произведений и текстов, влияние их творений на диегетический мир. Особое внимание уделяется эпизодам письма, так как через них раскрывается модернистская параллель жизни и искусства. В работе представлено сравнение дискурсов героев-авторов и героев-художников. Результатом служит вывод о том, что дискурс власти в произыедениях В. Набокова оборачивается против героя.
Ключевые слова: В. Набоков, метапоэтика, герой-автор, нарратор, «Камера обскура», «Отчаяние».

Метапоэтика в романах В. Набокова встречается часто, поэтому она разработана достаточно обширно, об этом писали все крупнейшие набоковеды: С. Давыдов [1], Нора Букс [2], Долинин [3]. В каждом русскоязычном романе В. Набокова можно встретить различные повествовательные инстанции: герои-творцы (писатели/ поэты/ художники/ карикатуристы/ режиссёры/ продюсеры/ актёры/ создатели), герои с внутритекстовыми дискурсами, нарраторы разного рода и прочие. В данной статье нас будут интересовать герои-авторы и эпизоды письма, сопровождающие этих героев. Мы подробно остановимся на произведениях «Отчаяние» и «Камера обскура» и рассмотрим дискурс власти, характерный для героев-авторов в данных романах, а также проследим за тем, как устроена работа над созданием текста:

- чем герои пишут;
- как выглядят их записи;
- как текст влияет на диегетический и экстрадиегетический миры всего произведения.

Оба интересующих нас текста схожи в том, что в них герои-авторы соотносятся с героями-художниками (писатель-хроникёр Зегельгранц и карикатурист Горн из «Камеры обскура»; писатель Герман и художник Ардалион из «Отчаяния»). Следовательно, рассматривать дискурсы героев мы также будем в соотношении. Мы будем следовать хронологии и работать в порядке выхода романов.

Нарратор «Камеры обскура» (1933 года) в тексте себя не проявляет, на протяжении всего романа он лишь следует за главным героем Кречмаром и по возможности подробно вносит все события его жизни в свой текст. Кречмар не является самостоятельно действующим героем, его постоянно в сторону действий подталкивают окружающие его герои или обстоятельства, которые эти герои создают (например, Магда постепенно приводит Кречмара к тому, чтобы он спродюсировал картину с ней в главной роли). Итак, «Камера обскура» – сложная система внутритекстовых дискурсов, построенная вокруг главного героя, который подвержен импульсам этих дискурсов. Рассмотрим героев-творцов: карикатуриста Горна и писателя Зегелькранца.

Для начала кратко прокомментируем творческий метод каждого из них. Горн – карикатурист, однажды создавший карикатуру на лабораторную морскую свинку. Он зарабатывает на ней, но, в целом, взаимоотношений творец-его создание здесь нет. Карикатура вообще в мире Горна должна быть построена на основе контраста (эту величину он возводит в абсолют в своём мастерстве), карикатуру Горн описывает как доверчивость жизни против неожиданного «гадкого» события, идеал карикатуры возможен для него только в реальности, герой стремится к тому, чтобы окарикатурить саму жизнь (например, эпизод с окурком на шёлке) [4, с. 316]. Этот герой стремится к власти: через своё творение, он хочет подчинить себе саму жизнь (диегетический мир). Венцом творения для этого человека становится окарикатуренная жизнь Кречмара: ослепший герой, который окружён Магдой и Горном, о существовании Горна в доме может лишь догадываться. Кречмар чувствует себя в безопасности внутри своего мира, тщательно описанного Магдой, вот только этот мир существует только внутри сознания самого героя, автором является Горн, любезно изменивший все внешние характеристики жилища, потому как это забавно. Таким образом, выходит контраст между реальностью жизни и мысленной реальностью, которая существует лишь в сознании Кречмара, получается идеальная карикатура, к которой только мог бы стремиться Горн.

Зегелькранц – писатель, основой его метода является чёткое перенесение событий реальности в текст, ведь это «единственный способ навсегда задержать на странице мгновенный облик текучего времени» [4, с. 386]. Отчасти Зегелькранца можно назвать хроникёром, потому как он не стремится создать текст, он не изображается в тексте творцом, он, напротив, стремится к тому, чтобы, наиболее чётко следуя реальности, фиксировать её моменты. Реальность его не столько вдохновляет, сколько он постоянно, не задумываясь, продолжает её фиксировать. Этот герой будто остаётся на периферии нарратора, он, как и Горн, влияет на события текста, но подробно не описан.

Стоит отметить, что в «Камере обскура» как таковые отсутствуют эпизоды письма, нарратор не изображает героев создающими в привычном понимании, они всегда уже создавшие, эпизоды сотворения здесь не соотносятся с моментом работы в виде записывания/рисования. Но результаты письменной работы нам доступны:

- для Зегелькранца текст – это уже готовые записи: «рукопись, черные росинки букв, улыбающиеся страницы» [с. 364] толстые тетради и записные книжки вообще являются его неотъемлемым атрибутом;

- для Горна карикатура (нарисованная) – уже случившееся событие (роман вообще начинается с того, что карикатурная морская свинка была некогда популярна и принесла своему создателю сколько-то денег, хоть эта популярность и была давно и недолго).

Хоть сами эпизоды письма в романе выведены за скобки, но текст построен на влиянии дискурсов героев на диегетический мир романа:

1. у обоих творцов есть читатель – Кречмар, который знает про морскую свинку, и, как знаток живописи, даже вовлечён в скандал по её поводу; также он является читателем Зегелькранца, тексты которого ценит: «И захвати что-нибудь почитать. Мне очень интересно, твой последний томик мне так понравился» [4, с. 359]. Кречмар вообще внутри мира романа является идеальным читателем: любой дискурс, с которым он взаимодействует в тексте, будто только на него и направлен, часто предлагает герою импульс к действию, и герой всегда этот импульс использует.

2. Зегелькранц совершает «художественный донос» [4, с. 399], именно из его текста Кречмар узнаёт о том, что Магда изменяет ему с Горном, это служит для Кречмара импульсом к действию (к убийству); Горн как автор, посредством нарратора Магды, надиктовывает Кречмару текст его реальности, Кречмар же считывает наличие автора (и, что интересно, в итоге стремится его убить).

3. Зегелькранц, переносящий события реальности в тексты, чувствует некую вину перед Кречмаром (результатом его действий стало то, что он ослеп), поступает с ним, как со своим героем: направляет правильного человека ему на помощь и, таким образом, «удачно распоряжается» судьбой главного героя.

Дискурсы этих героев-творцов влияют на судьбу главного героя, а значит меняют и диегетический мир романа, так как произведение строится вокруг жизни главного героя. Нарратор лишь фиксирует эти изменения. Что станет с героями после того, как они уйдут из текста, его не интересует, возможно, поэтому Зегелькранцу удаётся уйти из диегетического мира, в мир экстрадиегетический или же лишь замыслить этот выход, так как он задумывает «изобразить, скажем, вдохновенного, не от мира сего, писателя и его друга, тяжелого и простоватого человека, чтение на холму, близ журчащего источника, и так далее, и так далее» [4, с. 400]. Интересно, что выход в экстрадиегетический мир оказывается доступным будто и самому Кречмару, ведь первую главу романа нарратор заканчивает фразой: «Нельзя же в самом деле взять браунинг и застрелить незнакомку только потому, что она приглянулась тебе» [4, с. 237] – данная фраза превращается в мнимый пролепсис, так как предсказывает основное стремление главного героя: убить Магду из браунинга. Само событие не свершается, поэтому пролепсисом такой ход в конце главы назвать сложно, что позволяет предположить нам, что и это действие Кречмару было подсказано извне.

Центральный дискурс этого романа – дискурс власти: Горн стремится взять контроль над жизнью героя, чтобы создать своё идеальное произведение, здесь мы видим полную замену жизни искусством. Герой-писатель же к власти не стремится, возможно, поэтому его текст делает героя деятельным (то есть искусство не заменяет собой жизнь, но влияет на неё). И если Горн находится внутри диегетического мира, автором которого себя мнит, то лишь Зегелькранцу доступен выход из романа, читателю остаётся лишь догадываться: он уходит в экстрадиегетический мир, чтобы создать свой текст, в чём-то пересекающийся с произведением «Камера обскура», или же он уходит лишь из реальности романа, так как основные функции свои выполнил и героем распорядился.

Роман «Отчаяние» (1934 года) в основе своей имеет достаточно простую фабулу: беднеющий главный герой нашёл своего двойника, убил его, в надежде на то, что сможет получить страховую компенсацию, а затем узнал, что внешне двойник совсем на него не был похож.

Роман написан от лица Германа Карловича – главного героя текста, который предстаёт не просто нарратором (что важно, нарратор он ненадёжный), он претендует на место автора в собственной истории. Как автор Герман стремится выступать фигурой, несущей абсолютное знание обо всём, на протяжении текста он будет говорить с читателем именно с такой позиции: он не только знает, как работает литература, но и читателю это расскажет обязательно. Герман является очень щедрым автором метатекста: он оставляет для читателя информацию про все основные аспекты работы над текстом. Текст начинается с неоконченного вступления, в котором содержатся слова об абсолютной уверенности Германа в его писательской силе. Вот такая абсолютная уверенность в себе и в своих силах будет характерна для всего нарратива этого героя, именно она стоит в основе его дискурса – дискурса власти, как мы увидим позже.

Итак, обратимся к внешней границе текста – его началу. Герман начинает текст со слов о своей писательской силе, но текст поначалу у него разваливается: прерывается, герой сокращает часть текста, часть заменяет описанием, что мог бы сказать (пример: «Далее я обратил бы внимание читателя <…> Тут я сравнил бы <…> (представьте себе, что следует описание его производства)» [5, с. 9–12] и т.д.), но не говорит. Произведение, которое Герман создаёт, полностью отражает его внутреннее состояние – ему не терпится перейти к самому важному месту текста, как только это случится, он успокоится и сбиваться почти перестанет (это важно, текст всегда будет отражать внутренние переживания героя, все яркие события жизни, которые Герман постфактум фиксирует в своём произведении, будут влиять на «качество» его письма). В первой главе нарратор избегает пролепсисов и аналепсисов, он стремится работать последовательно, чётко фиксировать всё, что происходило в жизни, но хроникёром он не является, так как (в отличие, например, от Зегелькранца) он создаёт свой текст не только, чтобы зафиксировать на своих страницах жизнь (поймать мгновения реальности, как было у Зегелькранца), но и чтобы донести до читателей свою точку зрения – и зафиксировать её как единственно верную. В начале текста он проговаривается, что пишет свой текст, чтобы доказать свою правоту («убедить всех вас, заставить вас, негодяев, убедиться…» [5, с. 23]) читателям – то есть его читатели – читатели диегетические; из текста о себе Герман выбраться не стремится (даже не подозревает, что это возможно), он лишь стремится при помощи литературы изменить диегетический мир, переубедить всех в своей правоте. Как только в тексте появляется Феликс, Герман-нарратор успокаивается, его «зуд» проходит, теперь он может замедлиться и спокойно перейти к письму.

Незадолго до появления в сюжете двойника главного героя, нарратор отмечает, что был вынужден заменить перо, так как старое расщепилось – здесь мы можем видеть параллель между жизнью и искусством: с одной стороны, расщепившееся перо – символ самого Германа, который пишет роман о себе, то есть становится и героем, и нарратором, и даже автором (как ему мнится) своего текста; с другой – перо также символизирует роман «Отчаяние», который визуально предстаёт как текст о событии «убийства», но на самом деле оказывается метатекстом; с третьей стороны – роман повествует о двойниках (Герман и Феликс; Герман и незамеченный им его двойник Ардалион), следовательно, расщепление пера и здесь имеет своё отражение.

Вернёмся к границам текста. Герман ярко проявляется не только в начале, он оставляет свои «авторские» следы в каждой главе текста, остановимся на самых ярких моментах:

- 3 глава начинается с «власти» читателя, которому предлагается выбор, как главу начать. Выбор этот является мнимым, так как все предложенные варианты сразу даются с комментариями самого Германа, да и начало у главы уже есть. Интересно, что дискурс Германа даже здесь двоится, он комментирует все свои варианты, он отмечает все приёмы, которые он использует, но приёмы у него путаются.

- в 5 главе нарратор оставляет ещё один интересный комментарий по поводу того, как выглядят его записи: он рассказывает о том, что в его арсенале 25 почерков, текст он начал одним определённым, но в конце концов должен признать, что повесть эта написана всеми двадцатью пятью почерками вперемежку» [5, с. 86], он также отмечает, что «крысоподобный эксперт с хитрым личиком» явно отследит в этом «признак ненормальности». Для нарратора очевидно, что у его текста будут читатели, причём своё отношение к этим читателям он показывает явно: даже эксперт здесь изображается через призму иронии, он

должен быть опасен (хитрое личико, вывод, который он делает), но вывод его автору-Герману на руку.

- в 7 главе появляется эпиграф «но не к этой главе, а так вообще: литература – это любовь к людям» [5, с. 123], примечательно, что именно эта глава почти целиком посвящена подготовке к убийству, именно в этой главе Герман-герой избавляется от Ардалиона (своего двойника). Герман-нарратор на протяжении всего текста отмечает своё (Германа-героя) снисходительное отношение к людям (Феликс – бедняк, Ардалион – ни на что не годный пьяница; жена – глупая). Получается очередное расщепление: эпиграф про литературу (в которой Герман-автор провозглашает себя невероятным знатоком) противоречит литературному произведению, которое создаётся главным героем.

- каждая глава текста имеет своё особое место в структуре произведения, почти в каждой есть заметки Германа-нарратора, который напоминает своему читателю о сделанности его произведения, наиболее ярко границы между главами указаны в конце романа: 10 изначально предполагается последней, в конце этой главы Герман-автор даже оставляет эпиграф, который правда опровергает и комментирует все его плюсы и минусы. Тем не менее, глава завершается словами о том, что жизнь внесла свои коррективы, а значит придётся продолжить писать.

Отдельно мы остановимся на том, как текст заканчивается: Герман-герой завершил свою сюжетную линию и теперь живёт в ожидании признания, но признание не наступает. Здесь читатель чётко понимает, что для Германа-героя его истинным творением, его искусством было убийство двойника. Именно за это произведение он ждёт признания. Ведь текст начинался с того, что в спящем Феликсе герой увидел «личину своего трупа», следовательно, он не мог не убить его. Но оказывается, что сходства никогда и не было, никто этого сходства не видит, а значит и произведение Германа никем не признано и не оценено. Такая несправедливость задевает Германа-автора (текста бы не было, если бы в герое не было писательской силы, да и авторской силы, способной разглядеть в спящем на улице незнакомце сюжет), бороться с этой несправедливостью Герман будет посредством литературы: он решает создать текст, который всех переубедит, утвердит его авторскую силу.

Здесь мы ненадолго прервёмся и отметим, что Герман – не единственный герой-автор в тексте, в произведении есть ещё Ардалион – художник, который создаёт портрет самого Германа. Герои вообще противопоставлены своими взглядами на сходства, Герман уже встретил Феликса и ***верит/уверен***, что сходство двух людей возможно, Ардалион же любое сходство оспаривает и отрицает. Сам Ардалион тоже создаёт в тексте, он пишет портрет Германа. Интересен способ создания этого портрета: сначала художник работает карандашом, затем берётся за уголь (что позволяет добавить в рисунок больше плавности, сместить фокус с чётких линий), а затем и вовсе переходит на пастель (Германа можно изобразить только в цвете, пастель же позволяет сделать картину при помощи ярких пятен, а не чётких линий). Герману портрет не понравится, больше всего его возмутит то, что он себя видит совсем не так, как он изображён на портрете. Что примечательно, Ардалион наоборот портретом будет гордиться и даже некое сходство с оригиналом будет видеть.

Осталось лишь отметить, что Герман-герой становится первым своим читателем (он ищет деталь, благодаря которой полиция смогла определить настоящее имя убитого), очередное расщепление герою даётся тяжело, текст поначалу от него ускользает, как ускользает и карандаш, который он берёт для заметок. Прочитанный текст разрушает дискурс власти Германа: в произведение проник промах из жизни (палка Феликса, оставшаяся на месте преступления, ещё и в текст перекочевала незамеченной). Герман не только не сможет переубедить всех в своей правоте, теперь он сам заражён их сомнением (с другой стороны, он стал именно тем читателем, к которому обращался всё время – читателем-противником, который в идеальность произведения (убийства) не верит).

В данном романе центральным вновь оказывается дискурс власти, здесь он является основой текста, текст создаётся вообще только для того, чтобы этот дискурс сработал. Герман задумывает его, чтобы переубедить всех остальных, утвердить свою власть над миром, над остальными. Но его произведение не только не меняет диегетический мир текста, наоборот текст подчиняется правилам диегетического мира и направляется против своего автора – Герман верит тексту и начинает сомневаться в себе. В противовес ему дан Ардалион, который не стремится к дискурсу власти, возможно поэтому истинным искусством оказывается его портрет, в большей степени отражающий Германа, заставляющий Германа удивляться тому, как он выглядит. Неудивительно таким образом, что Ардалион свободен от нарратива Германа, а вот Герман остаётся в своём тексте запертым. Разрушенная власть заменяется словом «отчаяние», которое в название текста «кричит» карандаш вместо героя.

Таким образом, в обоих романах В. Набокова мы видим дискурс власти, направленный на подчинение жизни, искусства и читателей идеям произведения. Этот дискурс всегда оказывается катастрофой: власть подменяет истинное вдохновение, а автор терпит крах. Так стремление Горна превратить жизнь в карикатуру, разрушается Зегелькранцем, который жизнь подчинять не стремится. Стремление Германа изменить жизнь, литературно подчинив её себе (вместе с искусством и читателями), оборачивается против него, Ардалион прав, а Герман не только не изменил мир, но сам подчинился ему.

Литература

1. Давыдов С. «Тексты-матрёшки» Владимира Набокова. [Электронный ресурс]. URL: https://royallib.com/read/davidov_sergey/teksti_matryoshki_vladimira_nabokova.html#0 (дата обращения 21.07.2026).

2. Букс Нора. Эшафот в хрустальном дворце. [Электронный ресурс]. URL: https://www.litmir.me/br/?b=200771&p=26#section_7 (дата обращения: 21.07.2026).

3. Долинин А. Истинная жизнь писателя Сирина: Работы о Набокове. СПб.: Академический проект, 2004. 400 с.

4. Набоков В. Камера Обскура: романы. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2017. 416 с.

5. Набоков В. Отчаяние: роман. М.: Издательство АСТ: CORPUS, 2021. 224 с.

The discourse of power in V. Nabokov's novels Camera Obscura and Despair

Kukus A.S.
Novosibirsk State Pedagogical University

The article is devoted to the study of the discourse of power in novels by V. Nabokov «Camera Obscura», «Despair». The work of the heroes on the creation their own works and texts, the influence of their creations on the diegetic world is studied. Particular attention is paid to episodes of writing, as they reveal a modernist parallel between life and art. The work presents a comparison of the discourses of hero-authors and hero-artists. The result is the conclusion that the discourse of power in the works of V. Nabokov turns against the hero.

Keywords: V. Nabokov, metapoetic, hero-author, narrator, «Camera Obscura», «Despair».

References

1. Davydov S. "Vladimir Nabokov's Matryoshka Texts." [Electronic resource]. URL: https://royallib.com/read/davidov_sergey/teksti_matryoshki_vladimira_nabokova.html#0 (accessed July 21, 2026).
2. Bux Nora. The Scaffold in the Crystal Palace. [Electronic resource]. URL: https://www.litmir.me/br/?b=200771&p=26#section_7 (accessed July 21, 2026).
3. Dolinin A. The True Life of the Writer Sirin: Works on Nabokov. St. Petersburg: Academichesky Proekt, 2004. 400 p.
4. Nabokov V. Camera Obscura: Novels. St. Petersburg: Azbuka, Azbuka-Atticus, 2017. 416 p.
5. Nabokov V. Despair: a novel. M.: AST Publishing House: CORPUS, 2021. 224 p.

Древнерусский литературный язык: полемика С.П. Обнорского и Д.С. Лихачева и ее современное прочтение

Курепин Сергей Викторович
кандидат филологических наук, преподаватель английского языка, Ростовский торгово-экономический колледж, kurepin1@yandex.ru

В статье анализируется полемика С.П. Обнорского и Д.С. Лихачева о происхождении древнерусского литературного языка (1930–1950-е гг.) и ее переосмысление в трудах А.А. Зализняка, В.М. Живова и А.М. Камчатнова. Обнорский, исследуя «Русскую правду», обосновал тезис об «оболгарении» исконно русского литературного языка; Лихачев связал формирование письменной литературы с перенесением византийско-славянской книжной традиции на русскую почву. Расхождение между исследователями коренилось в выборе объекта: Обнорский анализировал деловой регистр, Лихачев – сакральный и гибридный. Акцентологические данные Зализняка, полученные на материале около 150 памятников XIV–XVII вв., доказывают градуальный характер взаимодействия двух акцентных систем. Теория регистров Живова и описанный им механизм пересчета книжных элементов в некнижные объясняют адаптацию церковнославянского языка на местной почве. Стилевая классификация Камчатнова фиксирует жанровую дифференциацию: сакральный, деловой и славяно-русский стили представляют три точки на континууме между церковнославянской и восточнославянской стихиями. В совокупности эти данные позволяют заменить бинарную оппозицию «обрусение – оболгарение» моделью функционально дифференцированной системы регистров. Дискуссия сохраняет значение как методологический прецедент, демонстрирующий необходимость учета жанровой стратификации при анализе языковых ситуаций диглоссного типа.

Ключевые слова: древнерусский литературный язык, церковнославянский язык, С.П. Обнорский, Д.С. Лихачев, А.А. Зализняк, В.М. Живов, А.М. Камчатнов, диглоссия, регистр, извод, «Русская правда», «Слово о полку Игореве».

Введение

Вопрос о происхождении древнерусского литературного языка – продолжение церковнославянской книжной традиции или самобытное образование на восточнославянской основе – остается дискуссионным с 1930-х годов. В.М. Живов, переосмысляя проблему на новом теоретическом уровне, указывает: «В период средневековья литературные языки развиваются здесь на основе единого кирилло-мефодиевского лингвистического наследия и могут при желании рассматриваться как единый литературный язык православного славянства, существующий в нескольких постоянно взаимодействующих вариантах» [1, с. 5]. Под «вариантами» здесь понимаются территориальные изводы церковнославянского языка – древнерусский, болгарский, сербский и др., – сложившиеся в результате адаптации книжного языка на местной почве.

Обращение к полемике С.П. Обнорского и Д.С. Лихачева актуально не только в историографическом, но и в методологическом отношении. Как показывает Живов, «предыстория формирования национальных литературных языков в ряде аспектов остаётся недостаточно изученной, отсылки к предшествующей языковой традиции, к влиянию одной традиции на другую имеют слишком общий характер, и возникающая здесь неясность при переходе к более позднему периоду разрастается в целый набор недоразумений и парадоксов» [1, с. 6]. Осмысление этой дискуссии в контексте теории регистров и концепции диглоссии позволяет не только прояснить историческую картину, но и выработать инструментарий для анализа сходных языковых ситуаций.

Основополагающими для темы стали труды С.П. Обнорского, настаивавшего на исконно русской основе литературного языка [8; 9; 10], и Д.С. Лихачева, связывавшего возникновение русской литературы с перенесением на русскую почву византийско-славянской книжной культуры [7]. Компромиссное решение предложил В.Д. Левин, подчеркивавший генетическую близость старославянского и древнерусского языков [6]. Современный этап изучения проблемы связан с именами А.А. Зализняка, осуществившего акцентологический анализ около 150 памятников XIV–XVII вв. [3, с. 870], В.М. Живова, разработавшего теорию регистровой организации письменного языка Древней Руси [2; 15], и А.М. Камчатнова, предложившего стилевую классификацию древнерусского литературного языка [5].

Цель статьи – проанализировать основные положения полемики Обнорского и Лихачева и показать, как современные лингвистические концепции (теория регистров, акцентологический анализ, стилевая классификация) позволяют по-новому взглянуть на эту дискуссию. В связи с этим решаются следующие задачи: 1) рассмотреть аргументы обеих сторон в контексте традиционной концепции происхождения литературного языка из церковнославянской письменности; 2) выявить вклад Зализняка, Живова и Камчатнова в преодоление бинарной оппозиции «обрусение – оболгарение»; 3) определить методологическое значение современного переосмысления дискуссии для анализа языковых ситуаций диглоссного типа. Методологическую основу составляют историко-лингвистический и сравнительно-исторический методы, текстологический анализ памятников, историографический подход к научным текстам, а также понятийный аппарат социолингвистики (регистр, извод, диглоссия).

Материалы и методы

Материалом исследования стали ключевые труды участников и продолжателей дискуссии о природе древнерусского литературного языка. Со стороны концепции «оболгарения» проанализированы работы С.П. Обнорского: статья «"Русская правда" как памятник русского литературного языка» [10], сборник «Культура русского языка» [8] и «Очерки по истории русского литературного языка старшего периода» [9]. Со стороны концепции «обрусения» – монография Д.С. Лихачева «Возникновение русской литературы» [7] и компромиссный очерк В.Д. Левина [6]. Современный этап представлен фундаментальным акцентологическим словарем А.А. Зализняка, построенным на материале около 150 памятников XIV–XVII вв. [3], его же обобщающими

«Трудами по акцентологии» [4], теоретическими работами В.М. Живова по регистровой организации письменного языка [1; 2], стилевой классификацией А.М. Камчатнова [5] и наблюдениями Л.П. Якубинского над языком «Слова о полку Игореве» [11].

В качестве языковых памятников, привлекаемых для иллюстрации аргументов обеих сторон, рассматривались: «Русская правда» (XI–XII вв.), договоры «русских с греками» (907, 911, 944, 971 гг.), «Повесть временных лет», «Слово о полку Игореве», «Поучение» Владимира Мономаха, а также более поздние тексты – «Мерило Праведное» (XIV в.) и «Космография» Мартина Вельского (XVI в.), – на которых Зализняк показывает, что книжная и разговорная акцентные системы сближались постепенно, а не скачкообразно.

Методологическую основу исследования составили историографический анализ научных текстов, позволяющий реконструировать логику аргументации каждого исследователя в контексте эпохи; историко-лингвистический и сравнительно-исторический методы, применяемые к языковым памятникам; текстологический метод, учитывающий историю бытования и редакционную историю текстов. Понятийный аппарат заимствован из современной социолингвистики и включает категории регистра, извода и диглоссии. Хронологические рамки основного анализа – XI–XII вв.; данные Зализняка по XIV–XVII вв. привлекались в качестве методологической экстраполяции.

Результаты исследования

Анализ полемики Обнорского и Лихачева показывает, что обе стороны оперировали материалом разных жанровых пластов и, по существу, описывали разные регистры одного письменного языка. Обнорский, исследуя «Русскую правду» и деловую письменность, фиксировал регистр, в котором механизм пересчета книжных элементов был выключен и язык максимально приближался к живой восточнославянской речи [10, с. 142–144]. Лихачев, обращаясь к церковным текстам, летописям и повествовательной литературе, имел дело с регистрами, где пересчет был включен и церковнославянская основа выступала на первый план [7, с. 131–133]. Ни одна из сторон не ошибалась в фактах – расхождение коренилось в выборе объекта.

Современные исследования позволяют верифицировать и углубить этот вывод. Акцентологический анализ Зализняка, проведенный на материале около 150 памятников XIV–XVII вв., эмпирически доказал, что соотношение южнославянских и восточнославянских черт варьируется от текста к тексту и от жанра к жанру, а взаимодействие двух систем носит градуальный, а не дискретный характер [3, с. 870; 4, с. 5–6]. Экстраполяция этого вывода на XI–XII вв. опровергает как тезис Обнорского о полной независимости древнерусского языка от болгарского влияния, так и тезис Лихачева о тотальном доминировании церковнославянской традиции. Теория регистров Живова объясняет механизм адаптации: книжный язык воспринимался не как иностранный, а как высокий регистр родного языка, а элементы пересчитывались в некнижные по модели, усвоенной при обучении чтению [1, с. 10–11; 2, с. 14–15]. Стилевая классификация Камчатнова фиксирует результат этого процесса: сакральный, деловой и славяно-русский стили представляют три точки на континууме между церковнославянской и восточнославянской стихиями [5, с. 36–43, 56–80].

В совокупности эти данные позволяют заменить бинарную оппозицию «обрусение – оболгарение» моделью функционально дифференцированной системы регистров, в которой каждая из традиций занимает свою нишу. Дискуссия Обнорского и Лихачева при этом не обесценивается, а переосмысляется как методологический прецедент: она показала, что вопрос о «происхождении» литературного языка некорректен без учета жанровой и функциональной стратификации письменности.

Классическая дискуссия: Обнорский против Лихачева

Традиционная концепция и ее основания

Церковнославянский язык («славянский», старославянский) – язык славянских переводов греческих церковных книг, выполненных во второй половине IX в. на основе одного из говоров древнеболгарского (древнемакедонского) языка [6, с. 3]. Распространившись в разных славянских землях как язык Церкви и Книги, он стал единственным образцом славянской письменной культуры, с которым столкнулась Русь после крещения.

В.М. Живов описывает этот процесс так: «Старославянский язык, созданный Кириллом и Мефодием на основе солунского диалекта, сразу же начинает своё шествие по славянским землям… При каждом новом передвижении он переживает новую адаптацию, принимая в свою систему ряд элементов местного наречия и образуя… новые "литературные диалекты" старославянского языка или – в более принятой терминологии – отдельные изводы церковнославянского языка» [1, с. 5].

В русской науке, по наблюдению В.Д. Левина, утвердилось представление о том, что и на русской почве книжный, литературный язык возник в процессе усвоения славянской письменности, созданной прежде всего для миссионерских целей [6, с. 5]. Это представление опиралось на три посылки: письменность была принесена на Русь из Болгарии вместе с богослужебными книгами; церковнославянский язык был единственным известным образцом славянской книжности; первые литературные памятники написаны на языке, близком к церковнославянскому.

Концепция С.П. Обнорского: «оболгарение» исконно русского языка

В 1934 г. С.П. Обнорский выступил против традиционного представления о церковнославянском происхождении литературного языка. Проанализировав язык «Русской правды» – древнейшего памятника русского права (XI–XII вв.), – он констатировал «полное отсутствие следов взаимодействия с болгарской… болгарско-византийской культурой» и сформулировал тезис: «русский литературный язык старшей эпохи был в собственном смысле русским во всем своем остове» [10, с. 142–143].

Обнорский настаивал: «этот русский литературный язык старшей формации был чужд каких бы то ни было воздействий со стороны болгарско-византийской культуры. На этот русский литературный язык… позднее оказала сильное воздействие южная болгарско-византийская культура. Оболгарение русского литературного языка следует представлять как длительный процесс, шедший с веками crescendo» [10, с. 144].

Положению об «обрусении» первоначально болгаризированного литературного языка Обнорский противопоставил обратную формулу: литературный язык был исконно русским, а церковнославянское влияние – вторичным. В дискуссиях 1930-х годов он не изменил этого тезиса: «о русской основе нашего литературного языка, а соответственно о позднейшем столкновении с ним церковнославянского языка и вторичности процесса проникновения в него старославянских элементов» [8, с. 6–7].

Из тезиса о русской основе Обнорский выводил и хронологическое следствие: «показания старейших наших литературных памятников (то есть памятников XI–XII веков) – обязывают к утверждению русской первичной базы нашего литературного языка и притом зародившегося не в X веке, а слагавшегося на протяжении предшествовавших столетий» [9, с. 279].

Позиция Д.С. Лихачева: роль византийско-славянского влияния

Д.С. Лихачев, в отличие от Обнорского, не отрицал существования устной поэтической традиции, но настаивал: литературный язык возможен лишь при наличии письменной литературы. В работе «Возникновение русской литературы» он указывал: «…исследователи не находят следов литературы и, следовательно, письменно-литературного языка для периода (V–VI веков)» [7, с. 131–133]. Эту позицию разделял В.Д. Левин: «Употребление каких-то букв для записи имени умершего на могиле, написания имени мастера или владельца на различных изделиях или наименования содержимого на сосуде с товаром – все это само по себе не может свидетельствовать о наличии литературного языка. Без письменной литературы – в самом широком смысле слова – нет литературного языка» [6, с. 14–15].

При этом Лихачев признавал роль устной традиции как одного из источников письменной литературы. Он указывал на высокую культуру ораторской речи, отразившуюся в княжеских речах, выступлениях на вече, на суде, в посольских речах, а также на устные традиции передачи норм права – так называемое «обычное право» [7, с. 91–110]. Однако решающую роль в формировании древнерусского литературного языка Лихачев отводил перенесению на русскую почву византийско-славянской книжной культуры: именно с этим актом, по наблюдению Л.П. Якубинского, русская литература получила образцы жанров и основательно разработанную систему поэтического языка [11, с. 69].

Сравнительный анализ позиций

Сопоставление двух концепций обнаруживает не столько фактическое противоречие, сколько расхождение в выборе объекта. Обнорский, анализируя «Русскую правду» и деловую письменность, зафиксировал отсутствие аористов и имперфектов, живые диалектные черты, «полное отсутствие следов взаимодействия с болгарской… болгарско-византийской культурой» [10, с. 142–144] – и сделал из этого вывод об исконно русской основе литературного языка. Лихачев, обращаясь к летописям, житиям и повествовательной литературе, обнаружил церковнославянскую основу этих текстов и обосновал тезис о решающей роли византийско-славянской книжной традиции [7, с. 131–133]. Левин, занявший промежуточную позицию, подчеркивал генетическую близость старославянского и древнерусского языков, что позволяло рассматривать их не как чужеродные, а как родственные системы [6, с. 5].

Таким образом, каждая из сторон была права в пределах своего материала, но ни одна не располагала инструментарием для объяснения того, почему разные жанры демонстрируют разное соотношение церковнославянских и восточнославянских элементов. Именно этот пробел заполняют исследования А.А. Зализняка, В.М. Живова и А.М. Камчатнова, которые рассмотрены далее.

Современное переосмысление дискуссии

Вклад А.А. Зализняка: акцентологический анализ памятников

А.А. Зализняк осуществил акцентологический анализ около 150 древнерусских и старовеликорусских памятников XIV–XVII вв., результаты которого обобщены в работе «Древнерусское ударение: общие сведения и словарь» (2-е изд., 2019) [3, с. 870]. Теоретические основы этого анализа – от праславянской акцентуации к русской – изложены в его «Трудах по акцентологии» [4, с. 5]. Значение этих исследований для дискуссии Обнорского и Лихачева – методологическое, а не прямо хронологическое: Зализняк работал с материалом на два-четыре столетия позже интересующей нас эпохи, однако впервые доказал на обширном эмпирическом материале, что взаимодействие восточнославянской и церковнославянской акцентных систем носило не дискретный, а градуальный характер, а соотношение элементов варьировалось в зависимости от жанра и времени создания текста.

Нагляднее всего это видно на акцентологическом описании двух памятников – «Мерила Праведного» (XIV в.) и «Космографии» Мартина Вельского (XVI в.) [4, с. 6]. В обоих текстах книжная (церковнославянская по происхождению) и разговорная (восточнославянская) акцентные системы не противостоят друг другу как два полюса, а переплетаются, причем степень переплетения различна в разных жанровых слоях одного и того же памятника. Древнерусские тексты, таким образом, не могут быть однозначно отнесены ни к «чисто русской», ни к «чисто церковнославянской» традиции.

Экстраполяция этого вывода на XI–XII вв. опровергает оба крайних тезиса: и обнорский – о полной независимости древнерусского языка от болгарского влияния, и лихачевский – о тотальном доминировании церковнославянской традиции. При этом вывод Зализняка о длительном и градуальном характере взаимодействия двух систем подтверждает интуицию Обнорского, который характеризовал «оболгарение» как «процесс, шедший с веками crescendo» [10, с. 144]. Акцентологический подход дает и инструмент, которого не было у участников дискуссии 1930–1950-х годов: возможность количественного измерения степени «церковнославянскости» конкретного текста, а не только качественной констатации наличия или отсутствия отдельных черт.

Теория регистров В.М. Живова

В.М. Живов предложил концепцию организации письменного языка в Древней Руси, в которой ключевым понятием является «регистр». Письменный язык, по Живову, не был единым: «наряду со стандартным церковнославянским, представленным прежде всего в текстах Св. Писания и богослужения, употреблялся иной вариант книжного (церковнославянского) языка, который можно было бы назвать гибридным, равно как и язык некнижный, также не лишенный разновидностей» [2, с. 14–15]. Эти идиомы не образуют унитарной системы, подобной современному литературному языку: «Можно сказать, что письменный язык древней Руси фрагментирован, причем его отдельные фрагменты (регистры)… ни один из них не является полифункциональным и в разной степени нормированы» [2, с. 15].

Первый тезис означает, что каждый регистр был привязан к определенному набору жанров: сакральный (церковнославянский) обслуживал богослужение, Писание и жития; деловой (древнерусский по основе) – право и быт; гибридный (славяно-русский) – летописи и повествовательную литературу. Второй тезис фиксирует разную степень нормированности: в сакральном регистре текст должен был точно воспроизводить канонический образец, в деловом – писец писал так, как говорил, в гибридном – существовали ориентиры на книжные образцы, но допускалось свободное смешение элементов. Именно поэтому «Русская правда» выглядит «чисто русской», а богослужебные тексты – «церковнославянскими»: это не разные языки, а разные регистры одного письменного языка.

Формирование локальных вариантов книжного языка Живов объясняет самим процессом распространения славянской книжности: «Рукописи переходили из одной славянской области в другую и здесь переписывались и редактировались» [1, с. 7]. При этом взаимодействие церковнославянского и живого языка осуществлялось через механизм пересчета книжных элементов в некнижные, возникший в результате специфического способа обучения: «ученик выучивался чтению по складам, читал и заучивал церковнославянские тексты и осваивал их с помощью ресурсов своего родного языка. При таком способе обучения в языковом сознании обучающегося элементы книжного языка оказывались соотнесёнными с элементами языка некнижного, образуя своего рода механизм пересчёта книжных элементов в некнижные» [1, с. 10].

Живов показывает этот механизм на примере системы прошедших времен. В живой древнерусской речи сохранилось фактически одно прошедшее время – перфект (составная форма с глаголом-связкой быть: «есмь пришьлъ»). В церковнославянском – три: аорист, имперфект и перфект. Создавая сакральный текст, книжник сознательно заменял разговорный перфект на книжные формы: вместо «есмь пришьлъ» писал «придохъ» (аорист) или «прихождахъ» (имперфект). В деловом тексте, напротив, он оставлял живые формы. Так один и тот же книжник владел двумя наборами форм и выбирал нужный в зависимости от регистра. Этим объясняется, почему Обнорский не нашел аористов и имперфектов в «Русской правде» (деловой регистр, пересчет выключен), а Лихачев обнаружил их в изобилии в церковных текстах (сакральный регистр, пересчет включен). Простые прошедшие времена книжного языка соотносились в русском языковом сознании со способами глагольного действия [1, с. 11].

Таким образом, теория регистров снимает саму постановку вопроса «обрусение или оболгарение»: древнерусский письменный язык не был ни тем ни другим – он представлял собой систему функционально дифференцированных регистров, а различия между книжным и некнижным языком носили градуальный, а не дискретный характер. Обнорский и Лихачев описывали разные регистры одного и того же языка, и механизм пересчета объясняет, как церковнославянский адаптировался на русской почве, не превращаясь при этом в «чужой» язык.

Стилевая концепция А.М. Камчатнова

А.М. Камчатнов в учебном пособии «История русского литературного языка» (2005) выделяет в древнерусском литературном языке три основных стиля: сакральный (церковно-религиозный), деловой и славяно-русский (синтетический) [5, с. 36–43]. По его оценке, «языковая ситуация в Киевской Руси была однозначной, роль литературного языка выполнял древнерусский литературный язык, в образовании которого участвовали две стихии – старославянская и восточнославянская» [5, с. 56]. Сакральный стиль, в основе которого лежала «старославянская стихия с использованием восточнославянской стихии» [5, с. 57], обслуживал богослужение, Писание и жития – то есть тот самый пласт, который анализировал Лихачев.

К деловому стилю Камчатнов относит памятники, восходящие ко времени договоров «русских с греками» (907, 911, 944, 971 гг.), то есть ранее официальной даты крещения Руси [5, с. 76–79]. Это наблюдение подтверждает тезис Обнорского о существовании самобытной деловой письменной традиции до принятия христианства. Вопрос о том, на каком алфавите были написаны оригиналы этих договоров, остается дискуссионным: возможно, они были созданы сразу на двух языках как билингвальные дипломатические документы, а возможно, их славянский перевод был выполнен позже, в XI в. Однако сам факт их суще-

ствования в составе «Повести временных лет» свидетельствует о наличии деловой письменной традиции, не связанной с церковной книжностью.

Славяно-русский стиль Камчатнов определяет как «синтез двух основных стихий – старославянской и восточнославянской» [5, с. 80]. К нему относятся «Повесть временных лет», «Слово о полку Игореве», «Поучение» Владимира Мономаха – летописи, повествовательная литература, произведения учительного красноречия. Таким образом, стилевая классификация Камчатнова фиксирует жанровую дифференциацию, которую не учитывали участники дискуссии 1930–1950-х годов: каждый стиль представляет свою точку на континууме между церковнославянской и восточнославянской стихиями, и выбор объекта анализа предопределяет вывод исследователя.

Синтетический подход: преодоление бинарной оппозиции

Труды Зализняка, Живова и Камчатнова в совокупности дают модель, в которой бинарная оппозиция «обрусение – оболгарение» заменяется системой функционально дифференцированных регистров (стилей), взаимодействующих длительно и градуально. Принципиально важно, что это взаимодействие было двусторонним. С одной стороны, церковнославянский язык адаптировался на русской почве, принимая элементы местного наречия и образуя изводы. С другой – русский деловой язык испытывал обратное влияние книжной традиции в сфере лексики и синтаксиса. Хотя «Русская правда» в своей древнейшей части демонстрирует минимальное церковнославянское воздействие, что подтверждает тезис Обнорского, в более поздних деловых текстах – договорных грамотах, летописных сводах – книжные элементы встречаются заметно чаще. Особенно наглядно это в языке летописей, где деловое содержание (перечень событий, даты) излагается с помощью книжных синтаксических конструкций – например, дательного самостоятельного оборота, несвойственного живой речи, – и церковнославянской лексики. Живов фиксирует эту двусторонность: «живой (диалектный) язык воздействует на книжный (церковнославянский) язык в двух направлениях» [1, с. 11].

Объяснительным принципом всей модели служит механизм пересчета, описанный Живовым: церковнославянский воспринимался не как иностранный, а как высокий регистр родного языка [1, с. 10]. Близость двух языков, принадлежащих к одной ветви славянской семьи, делала этот механизм естественным и эффективным – и именно он позволяет понять, почему один и тот же книжник мог переключаться между регистрами, не ощущая перехода на «другой язык».

Обсуждение результатов

1. Предложенный синтез – система регистров Живова, акцентологические данные Зализняка, стилевая классификация Камчатнова – не является авторским открытием: каждый из этих инструментов разработан в соответствующих работах. Новизна настоящей статьи состоит в другом: в систематизации этих подходов как взаимодополнительных, в выявлении идеологического контекста классической дискуссии и в проведении функциональной параллели с современными языковыми процессами.

2. Дискуссия Обнорского и Лихачева проходила в условиях жесткой идеологической борьбы. В 1930–1940-е годы в советской науке развертывалась кампания против «космополитизма» и пересматривалась роль Церкви в истории русской культуры. Теория Обнорского о самобытной русской основе литературного языка вписывалась в эту парадигму и получила Сталинскую премию (1947), что подтверждает её идеологическую востребованность. Оппоненты, включая Лихачева, указывали, что выводы Обнорского сделаны на материале одного жанра и тенденциозно подобранного корпуса текстов. Современный подход позволяет отделить научные аргументы от идеологических наслоений и дать взвешенную оценку вклада каждого исследователя, не впадая ни в апологетику, ни в огульное отрицание.

3. Понимание литературного языка как системы регистров, а не единого монолита, имеет значение и для осмысления современных процессов. Подобно тому как в Древней Руси взаимодействовали церковнославянский и древнерусский языки, сегодня русский литературный язык взаимодействует с англо-американскими заимствованиями. Сходство носит функциональный, а не генетический характер: в обоих случаях речь идет не о замещении одного языка другим, а о сложной системе, в которой разные регистры выполняют разные функции. Англицизмы («менеджмент», «маркетинг», «геймификация») обслуживают прежде всего профессиональные и академические сферы, формируя своего рода «интеллектуальный» регистр; их проникновение в бытовую речь («челлендж», «вайб») маркируется как молодежный сленг или «книжность» нового типа. Так же как в Древней Руси для летописи использовался гибридный регистр, так и сегодня научно-популярный текст строится на смешении исконной лексики и заимствованных терминов, создавая эффект «книжности», аналогичный функции книжного регистра в прошлом.

Заключение

Полемика Обнорского и Лихачева была проанализирована в контексте современных лингвистических концепций, и показано, что расхождение между исследователями коренилось не в фактах, а в выборе объекта. Обнорский, анализируя «Русскую правду» и деловую письменность, зафиксировал регистр с выключенным механизмом пересчета; Лихачев, обращаясь к церковным текстам и летописям, имел дело с регистрами, где пересчет был включен и церковнославянская основа выступала на первый план. Ни одна из сторон не ошибалась – обе описывали разные пласты одного письменного языка.

Решение поставленных задач позволяет констатировать: бинарная оппозиция «обрусение – оболгарение» снимается в пользу модели функционально дифференцированной системы регистров. Акцентологические данные доказывают градуальный характер взаимодействия двух традиций; теория регистров и механизм пересчета объясняют адаптацию церковнославянского языка на русской почве; стилевая классификация фиксирует жанровую дифференциацию, в которой сакральный, деловой и славяно-русский стили занимают разные точки на континууме между церковнославянской и восточнославянской стихиями.

Методологическое значение этого переосмысления выходит за рамки историографии: вопрос о «происхождении» литературного языка некорректен без учета жанровой и функциональной стратификации письменности. Выявление идеологического контекста дискуссии – в частности, ее связи с кампанией против «космополитизма» и Сталинской премией Обнорского 1947 г. – позволяет отделить научные аргументы от конъюнктурных наслоений. Понимание литературного языка как системы регистров продуктивно и для осмысления современных процессов – в частности, взаимодействия русского литературного языка с англо-американскими заимствованиями, которое, подобно средневековому взаимодействию церковнославянского и древнерусского, носит функциональный, а не генетический характер.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с более детальным анализом конкретных памятников – летописей, житий, деловых документов – с использованием корпусной лингвистики, статистического анализа и акцентологии, а также с сопоставлением древнерусской языковой ситуации с процессами формирования литературных языков у других славянских народов.

Литература

1. Живов В.М. История языка русской письменности: в 2 т. / В.М. Живов. – М.: Русский фонд содействия образованию и науке, 2017. – Т. II. – 481 с.

2. Живов В.М. Язык и культура в России XVIII века / В.М. Живов. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 591 с.

3. Зализняк А.А. Древнерусское ударение: общие сведения и словарь / А.А. Зализняк. – 2-е изд., расшир. и перераб. – М.: Издательский Дом ЯСК, 2019. – 870 с.

4. Зализняк А.А. Труды по акцентологии: в 2 т. / А.А. Зализняк. – М.: Языки славянских культур, 2010. – Т. I. – 848 с.

5. Камчатнов А.М. История русского литературного языка: учеб. пособие для студентов вузов / А.М. Камчатнов. – М.: Academia, 2005. – 462 с.

6. Левин В.Д. Краткий очерк истории русского литературного языка / В.Д. Левин. – Изд. 2-е. – М.: Просвещение, 1964. – 128 с.

7. Лихачев Д.С. Возникновение русской литературы / Д.С. Лихачев. – М. ; Л.: Издательство АН СССР, 1952. – 240 с.

8. Обнорский С.П. Культура русского языка: Избранные работы / С.П. Обнорский. – М.: Издательство АН СССР, 1946. – 148 с.

9. Обнорский С.П. Очерки по истории русского литературного языка старшего периода / С.П. Обнорский. – М.: Издательство АН СССР, 1946. – 280 с.

10. Обнорский С.П. «Русская правда» как памятник русского литературного языка // С.П. Обнорский. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1960. – С. 142–144.

11. Якубинский Л.П. О языке «Слова о полку Игореве» // Доклады и сообщения Института русского языка. – 1948. – Вып. 2. – С. 68–85.

The old Russian literary language: the polemic between s.p. obnorsky and d.s. likhachev and its modern reinterpretation

Kurepin S.V.

Rostov College of Trade and Economics

The article analyses the polemic between S.P. Obnorsky and D.S. Likhachev on the origin of the Old Russian literary language (1930s–1950s) and its reinterpretation in the works of A.A. Zaliznyak, V.M. Zhivov, and A.M. Kamchatnov. Obnorsky, examining Russkaya Pravda, argued for the «Bulgarisation» of an originally Russian literary language; Likhachev linked the emergence of written literature to the transfer of the Byzantine-Slavonic book tradition onto Russian soil. The divergence between the two scholars was rooted in their choice of object: Obnorsky analysed the business register, Likhachev – the sacral and hybrid registers. Zaliznyak's accentological data, obtained from approximately 150 manuscripts of the 14th–17th centuries, demonstrate the gradual nature of the interaction between the two accentual systems. Zhivov's theory of registers and the mechanism of recalculating bookish elements into non-bookish ones explain the adaptation of Church Slavonic on local soil. Kamchatnov's stylistic classification records genre differentiation: the sacral, business, and Slavo-Russian styles represent three points on a continuum between the Church Slavonic and East Slavic elements. Taken together, these data make it possible to replace the binary opposition «Russification – Bulgarisation» with a model of a functionally differentiated register system. The discussion retains its significance as a methodological precedent demonstrating the need to account for genre stratification when analysing diglossic language situations.

Keywords: Old Russian literary language, Church Slavonic language, S.P. Obnorsky, D.S. Likhachev, A.A. Zaliznyak, V.M. Zhivov, A.M. Kamchatnov, diglossia, register, izvod (recension), Russkaya Pravda, The Tale of Igor's Campaign.

References

1. Zhivov V.M. Istoriya yazyka russkoy pis'mennosti: v 2 t. Moscow: Russkiy fond sodeystviya obrazovaniyu i nauke, 2017, vol. II, 481 p.
2. Zhivov V.M. Yazyk i kultura v Rossii XVIII veka. Moscow: Shkola «Yazyki russkoy kultury», 1996, 591 p.
3. Zaliznyak A.A. Drevnerusskoye udareniye: obshchiye svedeniya i slovar. 2nd ed., rev. and enl. Moscow: Izdatel'skiy Dom YaSK, 2019, 870 p.
4. Zaliznyak A.A. Trudy po aktsentologii: v 2 t. Moscow: Yazyki slavyanskikh kultur, 2010, vol. I, 848 p.
5. Kamchatnov A.M. Istoriya russkogo literaturnogo yazyka: ucheb. posobiye dlya studentov vuzov. Moscow: Academia, 2005, 462 p.
6. Levin V.D. Kratkiy ocherk istorii russkogo literaturnogo yazyka. 2nd ed. Moscow: Prosveshcheniye, 1964, 128 p.
7. Likhachev D.S. Vozniknoveniye russkoy literatury. Moscow; Leningrad: Izdatel'stvo AN SSSR, 1952, 240 p.
8. Obnorskiy S.P. Kultura russkogo yazyka: Izbrannyye raboty. Moscow: Izdatel'stvo AN SSSR, 1946, 148 p.
9. Obnorskiy S.P. Ocherki po istorii russkogo literaturnogo yazyka starshego perioda. Moscow: Izdatel'stvo AN SSSR, 1946, 280 p.
10. Obnorskiy S.P. «Russkaya pravda» kak pamyatnik russkogo literaturnogo yazyka. In: S.P. Obnorskiy. Izbrannyye raboty po russkomu yazyku. Moscow: Uchpedgiz, 1960, pp. 142–144.
11. Yakubinskiy L.P. O yazyke «Slova o polku Igoreve». Doklady i soobshcheniya Instituta russkogo yazyka, 1948, iss. 2, pp. 68–85.

Рецепция российских товаров в Китае (на примере публикаций на китайском языке)

Зорина Мария Евгеньевна
кандидат филологических наук, Дальневосточный государственный университет,

Лалетин Андрей Андреевич
магистрант, факультет востоковедения и африканистики, Дальневосточный государственный университет

Товарная рецепция – многоаспектный процесс, включающий в себя когнитивные, эмоциональные и поведенческие реакции потребителя, опосредованные культурными и языковыми факторами, - со временем формирует устойчивый образ продукции, предназначенной к продаже. Анализ языковых средств построения образа товара выполняется на материале рецептивного текста на китайском языке, в настоящее время распространённого в интернет-дискурсе. Лингвистический подход к исследованию рецепции позволит выявить глубинные механизмы восприятия, заложенные в самой языковой оболочке, что откроет новые перспективы для формирования эффективных маркетинговых стратегий и укрепления позиций отечественной продукции на китайском рынке.

Ключевые слова: лингвистика, китайский язык, рецепция, образ, имагология, тревел-блог.

В современном мире, характеризующемся стремительным развитием международной торговли и углублением экономических связей, вопросы межкультурной коммуникации и восприятия товаров становятся все более значимыми. Особенно актуальным данное направление является в контексте интенсивного российско-китайского экономического сотрудничества. Проблема восприятия товаров и формирования их образов является предметом изучения в различных областях, включая маркетинг, психологию, социологию и культурологию. В лингвистике и переводоведении активно исследуются вопросы создания и трансляции образов в различных типах текстов. Однако, специфические исследования, посвященные именно рецепции российских товаров в китайском медиа-пространстве, с акцентом на лингвистические аспекты, до настоящего времени не получили достаточного освещения.

Цель настоящего исследования - определение способов рецепции российских товаров в Китае с позиции лингвистического подхода, а именно – выявление языковых средств и механизмов, с помощью которых формируется и транслируется образ отечественных товаров в сознании китайского потребителя. Для её достижения был поставлен ***ряд задач***: дать определение рецепции в контексте анализа товарных образов, рассмотреть современные подходы к исследованию рецепции, выявить современные виды рецепции российских товаров китайскими потребителями, определить нарративные особенности и лексико-стилистические закономерности построения рецептивного текста.

Словарное определение рецепции - «усвоение и приспособление данным обществом социологических и культурных форм, возникших в другой общественной среде» [8] К вышеперечисленным формам относятся литература, живопись, театр, медиа, музыка и другие аспекты культуры, изучением которых занимается культурология. В литературоведении, искусствоведении и культурологии рецепция также является уже устоявшимся понятием.

Н.Н. Левакин описывал рецепцию с позиций литературоведения: художественная рецепция есть восприятие и перевоссоздание на основе воспринятого (прочитанного, пережитого, увиденного, осознанного) собственных текстов (мыслей, идей, впечатлений, картин) [3, с. 308–310]. Н.Н. Летина определяет рецепцию в искусстве как «систематическое культуросообразное обращение к признанному классическим наследию с целью культурного присвоения [4, с. 295–302.]. Д. А. Дегтярёв и А. В. Рогова понимают под культурной рецепцией целостный процесс: восприятие инородного феномена, его осмысление, включение в собственную традицию и дальнейшее развитие уже на новой почве. Следовательно, рецепция неотделима от рефлексивного осмысления, отзывчивости и самого диалогового характера творчества. Важным фактором рецепции здесь является принцип «набрасывания предварительного смысла, стереотипизация, а затем пересмотр устоявшихся мнений по мере углубления в смысл воспринимаемого текста» [2].

На основе рассмотренных определений рецепции можно выделить её основообразующие особенности: соприкосновение культур (диалог культур), преемственность культурных форм, внутреннее переосмысление (рефлексия), физическое воплощение (отклик), устойчивое положение в определённый период времени. В ходе диалога культур высвечиваются те черты культуры другой культуры, которые понимаются как основные, системообразующие. Когда одна культура реагирует, воспринимает эти черты «рождается» отклик на те или иные формы проявления идентичности «чужой» культуры. Так, товары одной культуры проникают на рынок другой культуры, и их впоследствии в той или иной форме оценивают покупатели-реципиенты. Совокупность оценок формирует стереотипы, которые затем складываются в устойчивый исторический образ товаров из-за рубежа.

Изучением образов, формирующихся в поле «своей» и «чужой» рецепции, занимается такая наука как имагология. Её инструментом является трансдисциплинарный метод исследования, разработанный

Д.-А. Пажо и включающий в себя лингвистический анализ, призванный выявить семантические функции текстовых элементов. Результаты анализа сопоставляются с политическим, культурным и социальным контекстом. [6, с. 38]. Данный метод был призван расширить поле исследований имагологии, которое первоначально лежало к плоскости художественной литературы. Постепенно она перестала быть чисто литературоведческой дисциплиной. Так, профессор Университета Сямэнь Чжоу Нин впервые ввёл в дискурс имагологии термин «межкультурная имагология» [7]. Она исследует, как формируется «образ чужого» в текстах самого разного назначения – будь то газетная статья, интернет-заметка, блог или другой тип высказывания.

В результате выявления актуальных способов рецепции образов российских товаров было установлено, что в современном мире большую значимость приобрёл медиаобраз – образ товара, сложившийся в Интернет пространстве, - транслирующийся в жанре интернет-отзыва, который обладает рядом особенностей: направленность на массового адресата, анонимность, интерактивность. Т. Н. Галицкая, исследовавшая методологию изучения медиаобраза, выделяет несколько подходов, среди которых самым многообещающим выделяет изучение медиаобраза на материале спонтанной речи интернет-пользователей, обсуждающих явления в соцсетях, блогах и на сайтах СМИ, благодаря тому, что в его основе лежит свободное и незапрограммированное обсуждение интернет-пользователями любых событий и явлений. Кроме того, за счет превалирующего количества спонтанных откликов над написанными профессионалами статьями, медиаобраз обретает относительную устойчивость в информативном поле [1, с. 91- 94]. Особой актуальностью обладают интернет-отзывы в туристическом дискурсе, так как целенаправленно знакомят пользователя с проявлениями «чужой» культуры, в том числе и в сфере иностранных товаров.

Путевой блог — это собрание авторских записей, где рассказывается о поездках: о том, что только планируется, что происходит прямо сейчас или уже осталось в прошлом. По форме он напоминает личный интернет-дневник, в котором записи объединены одним сюжетом — будь то путешествие по определённому маршруту или кругосветная экспедиция. Со временем такие блоги превратились в важнейший ориентир для туристов: они вдохновляют, информируют и во многом определяют выбор. В отличие от классических СМИ, они работают по-другому: здесь переплетаются субъективный рассказ, визуальная привлекательность и живой контакт с аудиторией — и именно так рождается и закрепляется образ той или иной страны. Отличительная черта путевых блогов — умение формировать «подлинные образы» страны, опираясь исключительно на собственный опыт путешественника. В отличие от официальных справочников, они дают более живую, личную картину культурной жизни, и это напрямую сказывается на том, как читатели начинают видеть ту или иную нацию [5].

Авторы блогов — китайские путешественники — создают образ России и её товаров, связывая его с национальной идентичностью: традициями и современностью, а также добавляя элементы экзотики, которые могут одновременно усиливать сложившиеся стереотипы или предлагать взгляд, способный их преодолеть. ***Всего было проанализировано*** 54 источника; методом сплошной выборки производился лексико-семантический анализ. Исследование велось на китаеязычных источниках: Байду, форумы Wechat, Ситрип и другие.

Российские товары как тема тревел-блогов раскрывается с разных сторон. Авторы путешествуют по России, посещают местные достопримечательности, делятся опытом и впечатлениями. Многие авторы с большим любопытством обозревают продукты, сувениры или технику, другие же ломают собственные стереотипы, столкнувшись с российской культурой, а третьи намеренно отправляются в Россию, чтобы приобрести как можно больше экзотических сувениров для последующей перепродажи в Китае. Заглавные темы их блогов разнятся: сравнение с китайскими товарами, причём как с точки зрения качества, так и с точки зрения цены, впечатления от российской еды или обзор российских косметических продуктов. Неоднородность мотивов обосновывает акцентуацию на том или ином аспекте заданной темы, вместе с тем формируя пространство построения образа.

К основным тематическим нарративам исследованных блогов относятся: цены, сравнение цен, сравнение товаров, качество, цена-качество, подлинность, разнообразие, товары в качестве сувениров, разрушение стереотипов. В каждой из категорий в той или иной степени блогеры сравнивают российские товары с китайскими. Наиболее распространённое слово, встречающееся в тревел-блогах - 俄罗斯 – «Россия», что объясняется спецификой блогов.

С помощью анализа содержания было выявлено, что китайские туристы оценивают российские товары в основном положительно. Это объясняется несколькими факторами. Во-первых, китайские туристы проявляют большой интерес к российской культуре в целом. В своих текстовых публикациях авторы рассматривают российские товары и продукты в качестве объектов культуры. Для них купить российский шоколад или янтарь – означает проникнуться атмосферой далёкой России. Товары на полках российских магазинов – точно такое же поле для исследований, как и местные достопримечательности, а потому так сильно приковывают интерес китайских покупателей. Во-вторых, повышенный рост благосостояния китайских туристов, а также всё более увеличивающийся товарооборот между двумя странами побуждает их рассматривать отечественные товары в качестве доступных и привлекательных сувениров.

В ходе исследования был выявлен ряд лингвистических особенностей данных тревел-блогов. Во-первых, обилие художественно-изобразительной лексики, иначе говоря, тропов:

Устойчивые выражения (идиомы): 琳琅满目 – «как яшма, сверкающая перед глазами», т.е. изобилие товаров; 既起到了装饰作用，又具有保暖功效，可谓一举两得 – «декоративно, и тепло, одним выстрелом двух зайцев»; 感觉自己像刘姥姥进了大观园 – «я чувствовал себя как старуха Лю, попавшая в Большой сад», т.е. простой человек из провинции в богатом, роскошном месте.

Эпитеты: 反向世界 – «мир наизнанку»; 无法抗拒的魅力 – «непреодолимое очарование»; 美食宝藏 – «гастрономические сокровища»; 精神消 – «духовное потребление»; 淡香型 – «лёгкий аромат»; 精神食粮 – «духовная пища»; 火辣的伏特加 – «жгучая водка».

Иносказание: 原以为俄货“水土不服 – «думал, что российские товары «не приживутся», (досл. «…не приспособятся к новому климату»); 差点端个盆流口水了 – «чуть не подставила таз под слюни», т.е. сильное восхищение.

Перифраз: 战斗民族 - «воинственный народ», т.е. русские; 黑色黄金 – «черное золото», т.е. икра; 北方国度 – «северная страна», т.е. Россия; 国酒 – «национальный напиток», т.е. водка; 北方的黄金 – «золото севера», т.е. янтарь; 高级滋补品 – «тонизирующий эликсир», т.е. икра; 生命之水 – «вода жизни», т.е. водка.

Гипербола: 好用到尖叫 - «так хорошо, что аж кричишь от восторга»; 可无 限回购 -«покупать бесконечно»; 排队扫货 – «стоять в очереди и сметать товары»; 一口气买了四瓶囤着 - «одним махом купил четыре бутылки про запас».

Сравнение: 俄罗斯蜂蜜吃起来像雪糕一样 – «российский мёд на вкус как мороженое»; 超市像盲盒 – «супермаркеты подобны коробкам с сюрпризом»; 血珀那深红的色彩，如同流淌的血液一般，散发着无法抗拒的魅 力，吸引着**每一位**驻足观看的人 – «глубокий красный цвет кровавого янтаря, словно текущая кровь, источает неотразимое очарование, притягивая всех, кто останавливается, чтобы им полюбоваться».

Олицетворение: 俄罗斯牛奶轻松赢得宝妈们的青睐 – «российское молоко легко завоёвывает благосклонность мам»; 这些东西像有魔力一样，勾得人忍不住想进去看看 – «эти товары будто магические: так и манят людей зайти в магазин и посмотреть на себя»; 从蜂蜜 到鱼子酱, **每**样商品都像在诉说, 西伯利亚森林和贝加尔湖的故事 – «от мёда до икры – каждый продукт будто рассказывает историю сибирских лесов и озера Байкал».

Метафора: 近年来，俄罗斯的服装制造公司如雨后春笋般涌现 – «в последние годы российские компании по производству одежды появляются как грибы после дождя»; 俄罗斯人对 香肠得热爱刻在骨子里的 - досл. «любовь русских к колбасе вырезана на костях»; 这座城市真是个宝藏地! – «этот город настоящая сокровищница!»; 抢购热潮 – «волна покупок».

Риторические вопросы: 要什么**自行**车? - «чего ещё желать?»; 俄罗斯还有这些隐藏的美食宝藏? - «в России есть и такие гастрономические сокровища?», 我真的需要那么**多**东西吗? – «действительно ли мне нужно столько много вещей?», 是不是很划算? – «ну разве не выгодно?».

Художественно-изобразительные средства используются не для создания художественного произведения в прямом смысле, а для усиления воздействия, привлечения внимания читателя, создания нужного тона и убедительности. Они служат для лучшей передачи информации и формирования положительного образа новой возможности.

Помимо художественных и художественно-изобразительных средств в текстах тематики путешествия и приобретения товаров наблюдаются и другие устойчивые особенности, касающиеся плана лексического содержания:

Активное использование гибридизации:

Транслитерация: 酸奶油 – «кислое молочное масло» (Suānnǎiyóu, смысловой перевод); 发酵奶 – «ферментированное молоко» (Fājiào nǎi, смысловой перевод)

Транскрипция: 斯美塔那 – «сметана» (Sīměitǎnà, звукоподражание); 科菲尔 – «кефир» (Kēfēi'ěr, звукоподрожание).

Двойные названия: 今天买了 Сгущёнка (炼乳), 味道很浓郁! – «Сегодня купил сгущёнку, очень плотный вкус».

Эмоционально-оценочные конструкции с гиперболизацией:

Усилители: 超 - «сверх», 巨 – «огромный», 绝 – «абсолютно»; 超级浓郁 – «супернасыщенный», 巨好吃 – «безумно вкусно».

Восклицания: 绝了! – «это просто нечто!»; 我的天! – «Боже мой!»; 宝藏! – «сокровище!».

Эмоциональность - ключевой маркер: китайский тревел блог сильно «темпераментнее» академического или новостного стиля.

Детальная сенсорная лексика - описание вкуса, запаха, текстуры:

Вкус: 奶味 – «молочный»; 甜度 – «сладость»; 苦味 – «горечь».

Текстура: 口感 – «вкус»; 细腻 – «нежный»; 扎实 – «плотный».

Запах: 香味 – «аромат»; 奶油香 – «сливочный аромат».

Стратегия перевода культурных реалий, когда незнакомые для китайской аудитории понятия обязательно объясняются или сравниваются:

Квас – 格瓦斯(一**种**发酵面包饮料) - «квас (напиток из ферментированного хлеба)»; Пельмени - 俄罗斯饺子(馅料不同) – «русские пельмени (с разной начинкой)»; 大列巴其实是一种黑面包，俄罗斯人常搭配红菜汤吃» - «Далеба - это чёрный хлеб, русские часто едят его с борщом».

В тексте используется стилистический контраст: разговорный + маркетинговый регистры:

Разговорные вставки: 姐妹们 – «девочки/сёстры (обращение к аудитории)»; 今天**开箱**- «сегодня у нас распаковка продуктов».

Маркетинговые клише: 无限回购 – «бесконечные покупки»; 一生推 – «рекомендую на всю жизнь»; 安排! – «берём!».

Одной из важнейших композиционных особенностей тревел-блога является комментарий пользователя. На некоторых площадках для блогов присутствует открытая секция комментариев, на которой пользователи могли выразить собственные мысли, высказать одобрение или несогласие с авторской мыслью. Лингвисты видят в комментариях богатый материал для анализа и характеризуют их как субжанр, ориентированный на коммуникативные запросы пользователей, как жанр, который возник непосредственно в интернете и не имеет аналогов в других сферах, а также как жанр, формализующий неформальное общение. Диалоговый характер интернет-коммуникации предполагает, что в ней обязательно присутствуют сигналы согласия или несогласия. Эти сигналы могут быть и вербальными, и невербальными — например, лайки и дизлайки под постами. Они передают значимые смысловые оттенки и выполняют важную модальную функцию.

Комментарии тревел-блога не являются в полном смысле частью самого блога, потому как пишутся не автором, а пользователями Сети в ответ на опубликованный текст. Такой «диалог мысли» формирует пополняющееся общее поле рецепции, которое работает на построение образа российских товаров, способствует продвижению или опровержению стереотипов и формирует собственное отношение к теме.

Для текстов нашего исследования было характерно небольшое количество кратких комментариев:

中俄友好，商机无限！是时候让中国商品温暖俄罗斯的冬天了! – «Российская дружба между Китаем и Россией открывает безграничные возможности для бизнеса! Пришло время китайским товарам согреть российскую зиму!».

俄罗斯商品质量靠谱，价格还亲民，中俄贸易增长是必然的。 不过要想长期保持这种增长势头，还得继续挖掘两国在贸易和投资上的潜力 啊 – «Российские товары отличаются надежным качеством и доступной ценой, что делает рост китайско-российской торговли неизбежным. Однако для поддержания этой динамики роста в долгосрочной перспективе необходимо более глубоко изучить торговый и инвестиционный потенциал между двумя странами».

俄罗斯的好物真的不错，椰子沐浴露和护发素都超好用，下次出国玩我也要入手! – «Российская продукция просто замечательная! Гель для душа с кокосовым маслом и кондиционер – оба потрясающие. Обязательно куплю их в следующий раз, когда поеду за границу!».

На основе исследованных текстовых нарративов, а также используемых лингвистических средств мы можем провести композиционный анализ текстов тревел-блогов. Типичный тревел-блог о российских товарах строится как «мини нарратив с элементами гида». Выделяются 4 обязательных блока:

Таблица

Типовая структура тревел-блога

Блок	Функция	Пример
1. Заголовок-крючок (标题)	Привлечь внимание, задать эмоцию	俄罗斯超市必买清单! 绝了! – «Список товаров, обязательных к покупке в российских супермаркетах! Просто потрясающе!»
2. Вступление-контекст (**开**头)	Погрузить в ситуацию: где, когда, зачем	今天在圣彼得堡逛了当地超市… - «Сегодня посетили местный супермаркет в Санкт-Петербурге…»
3. Основная часть -каталог товаров (主体)	Описание каждого товара: цена, вкус, сравнение	Пункты по 3–5 строк
4. Заключение с призывом (结尾)	Резюме, оценка, вопрос к аудитории	你们还知道什么俄罗斯零食? 评论区告诉我! – «Какие ещё российские закуски вы знаете? Делитесь в комментариях!»

Каждый товар описывается по устойчивой микросхеме:

1. Название (часто кириллица + китайский перевод/транслитерация): 炼乳 – «сгущёнка»

2. Сенсорное описание (вкус/запах/текстура): 奶味浓郁，口感丝滑 – «насыщенный вкус и шелковистая текстура».

3. Цена (описание в рублях и юанях): 才120卢布，折合人民币10块 – «всего сто двадцать рублей, что эквивалентно десяти юаням».

4. Сравнение с китайскими/корейскими/японскими: 比国产酸奶油好吃多了 – «на вкус лучше, чем наша сметана».

5. Оценка с эмоциональным маркером: 性价比超高! 闭眼入! – «отличное соотношение цены и качества!»

Подобная структура повторяется 3–7 раз (по числу товаров).

К композиционным приёмам, специфичным для данной темы можно отнести следующие:

«Экзотизация через повседневность», когда автор подаёт обычный российский продукт (кефир, хлеб, сметану) как необычный для китайца. Создаётся контраст: «В России это обычное дело, а для нас — открытие».

«Мостик к китайской реальности» (сравнительный анализ), когда каждый товар оценивается через призму китайского опыта: дешевле/дороже китайского; вкуснее/менее привычно; упаковка хуже/лучше. Это создаёт эффект соучастия - читатель мысленно примеряет товар на себя.

Использование «народной терминологии», вместо официальных названий - бытовые ярлыки: 大列巴 – «большая леба», т.е. бородинский хлеб, 战斗民族冰淇淋 – «мороженое нации-воителей»; 老奶奶面膜 – «маска бабушки», т.е. косметика «Бабушкина аптека».

Подобный лексический выбор формирует неформальный, «свой» код внутри сообщества.

Смысловая оппозиция «Россия и Китай», а именно, постоянное скрытое сравнение двух потребительских культур. Это работает на создание образа России как «честного, простого, но качественного» производителя.

В текстах также присутствует кириллица, которая выступает как знак аутентичности: «Сметана 20% - 包装上写着俄文，一看就是原装 – «Купила сметану 20% — на упаковке написано по-русски, сразу видно — оригинал».

В тексте выделяются переходные фразы, организующие повествование:

Введение нового товара: 接下来我要推荐的是… - «Далее я порекомендую…».

Смена тона - предупреждение: 但是要注意的是… - «Но стоит обратить внимание…».

Заключительная оценка: 整体来说… - «В целом…».

Призыв к действию: 你们还知道哪些? 快来分享! - «А вы что ещё знаете? Быстро делитесь!».

Эти маркеры членят текст и задают ритм, близкий к устной речи.

Одним из важнейших приёмов построения текста тревел-блога является композиционная модель «маятника». Текст часто строится на контрастных переходах: сомнение/ожидание: 本来以为… - «С начала думал, что…»; удивление: 没想到… - «не ожидал, что…»; восторг/разочарование: 绝了 / 有点失望 - «ух ты! / я немного разочарован»; рекомендация / предупреждение: 一定要买 / 不推荐 – «обязательно покупайте / не рекомендую».

Итак, в «путевых заметках», выкладываемых в Сети, авторы рассматривают российскую культуру через призму материальной продукции. Её воплощением на товарных полках являются водка, шоколад, мороженое, молоко, квас, хлеб, золотые украшения, янтарь, икра и разнообразные сувениры. Отечественные товары воспринимаются как северные диковинки, произведённые на века воинствующей и закалённой холодами нацией. Подробно исследована структура тревел-блога, содержащая ряд лингвистических и композиционных особенностей. Для тревел-блога, находящегося на стыке жанров путеводителя, личного дневника и репортажа, характерны сочетание разговорной и маркетинговой лексики, обилие художественных и художественно изобразительных средств, эмоционально-оценочный стиль повествования, наличие фото- и видеоматериалов, работающих на усиление визуального восприятия. Вместе с тем тревел-блог содержит информационно прагматические элементов, такие как экономические сводки, лаконичные списки товаров, рекомендуемых к покупке, а также ряд вопросительных предложений, выражающих сомнение или осторожный скептицизм.

Литература

1. *Галинская, Т. Н.* Понятие медиаобраза и проблема его реконструкции в современной лингвистике / Т. Н. Галинская. // Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. С. 25 – 32
2. *Дегтярёв, Д.А., Рогова А.В.* Рецепция в контексте культурологического подхода. / Д.А. Дегтярёв, А.В. Рогова. URL:https://cyberleninka.ru/article/n/retseptsiya-v-kontekste kulturologicheskogo podhoda/viewer (Дата обращения: 15.04.2026)
3. *Левакин, Н. Н.* Художественная рецепция как литературоведческое понятие (к вопросу понимания термина) // Известия Пглу им. В.Г. Белинского. 2012. № 27. с. 308–310.
4. *Летина, Н.Н.* Теоретические основания рецепции в провинциальном искусстве. // Журнал «Регионология» №3 2008. С. 295–302.
5. *Пан Шувэнь.* Репрезентация национальной идентичности Китая в российских тревел-блогах // Философия и культура. 2025. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/reprezentatsiya-natsionalnoy identichnosti-kitaya-v-rossiyskih-trevel-blogah (дата обращения 15.12.2025).
6. *Поляков, О.Ю.* Принципы культурной имагологии Даниэля-Анри Пажо // Вестник ТГПУ. 2013. №2 (32). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-kulturnoy-imagologii-danielya anri-pazho (дата обращения: 21.11.2025).
7. *Сун Даньдань.* Филологическая имагология в Китае: научно исследовательский обзор // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/filologicheskaya-imagologiya-v-kitae nauchno-issledovatelskiy-obzor (дата обращения: 21.11.2025).
8. *Ушакова, Д.Н.* Толковый словарь русского языка / Д.Н. Ушакова // М.: Гос. ин-т «Сов. Энцикл.»: ОГИЗ: Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1935 – 1940. URL: https://ushakovdictionary.ru (Дата обращения: 13.05.2026)

Linguistic reception of russian products in china (based on chinese-language publications)

Zorina M.E., Laletin A.A.

Far Eastern Federal University

Product reception is conceptualized as a multifaceted process that integrates cognitive, affective, and behavioral consumer responses, all of which are conditioned by cultural and linguistic variables. Over time, this process contributes to the formation of a stable representation of goods intended for commercial distribution. The linguistic means employed in the construction of the product image are analyzed on the basis of receptive texts in Chinese, which are currently widely disseminated within Internet discourse. The adoption of a linguistic framework for the examination of reception facilitates the uncovering of deep-seated perceptual mechanisms inherent in the linguistic structure itself. Such an approach offers new avenues for the development of effective marketing strategies and for the reinforcement of the competitive position of Russian products within the Chinese market.

Keywords: Chinese language, reception, image, imagology, travel blog.

References

1. Galinskaya, T. N. The Concept of Media Image and the Problem of Its Reconstruction in Modern Linguistics // Vestnik of Orenburg State University. 2013. pp. 25–32. (In Russ.)
2. Degtyarev, D. A., Rogova, A. V. Reception in the Context of the Cultural Approach. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/retseptsiya-v-kontekste-kulturologicheskogo-podhoda/viewer (accessed: 15.04.2026) (In Russ.)
3. Levakin, N. N. Artistic Reception as a Literary Concept (On the Question of Understanding the Term) // Izvestiya Pglu im. V.G. Belinskogo. 2012. No. 27, pp. 308–310. (In Russ.)
4. Letina, N. N. Theoretical Foundations of Reception in Provincial Art // Russian Journal of Regional Studies, No. 3. 2008, pp. 295–302. (In Russ.)
5. Pan Shuwen. Representation of China's National Identity in Russian Travel Blogs // Philosophy and Culture. 2025. No. 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/reprezentatsiya-natsionalnoy-identichnosti-kitaya-v-rossiyskih-trevel-blogah (accessed: 15.12.2025) (In Russ.)
6. Polyakov, O. Yu. Principles of Cultural Imagology by Daniel-Henri Pageaux // Tomsk State Pedagogical University Bulletin, No. 2 (32). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-kulturnoy-imagologii-danielya-anri-pazho (accessed: 21.11.2025) (In Russ.)
7. Song Dandan. Philological Imagology in China: A Research Review // Philology. Theory & Practice. 2019. No. 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/filologicheskaya-imagologiya-v-kitae-nauchno-issledovatelskiy-obzor (accessed: 21.11.2025) (In Russ.)
8. Ushakov, D. N. Explanatory Dictionary of the Russian Language. /Moscow: State Institute "Soviet Encyclopedia"; OGIZ; State Publishing House of Foreign and National Dictionaries. URL: https://ushakovdictionary.ru (accessed: 13.05.2026) (In Russ.)

Особенности средств выразительности в комментариях в интернет-СМИ

Луговская Марина Юрьевна
канд. филол. наук, доцент, Байкальский государственный университет, 010633@bgu.ru,

Цао Юйчен
студент, Байкальский государственный университет, tsaoyucheng@mail.ru

В статье подробно рассматриваются средства выразительности в комментариях интернет-СМИ, что позволяет выявить механизмы адаптации речевого поведения носителей языка к условиям цифровой коммуникации, а также проанализировать их мощную прагматическую функцию: от социальной самоидентификации до речевой агрессии и манипуляции мнением. В исследовании выявлены, систематизированы и проанализированы основные языковые средства выразительности (лексические, семантические (тропы), синтаксические и графические), функционирующие в комментариях читателей интернет-СМИ.
Объектом исследования являются комментарии пользователей, размещенные в русскоязычных новостных интернет-СМИ, а именно на городском новостном портале Irk.ru. В исследовании использовался комплекс методов: описательный метод для характеристики языковых явлений; структурно-семантический и функционально-прагматический анализ языковых единиц.
Ключевые слова: интернет-лингвистика, интернет-дискурс, интернет-СМИ, интернет-комментарий, интернет-речь, интернет-коммуникация, функции комментариев, языковая выразительность, средства выразительности, интернет-комментарий.

Введение

В условиях высокой информационной плотности и конкуренции за внимание пользователи вынуждены искать новые способы речевого воздействия. Стандартных средств литературного языка часто оказывается недостаточно для передачи всего спектра эмоций в цифровой среде, что приводит к активному словотворчеству, нарушению языковых норм и использованию паралингвистических средств (эмодзи, графическое выделение, мемы). Одной из наиболее ярких и значимых черт сетевой коммуникации, таким образом, является повышенная экспрессивность речевых высказываний.

Основное содержание

В рамках жанровой принадлежности комментарий следует рассматривать не просто как инструмент трансляции фактов, а как способ репрезентации личного отношения, эмоционального фона и ценностных ориентиров автора. В этой связи уместно сослаться на мнение Т. В. Штатской, которая подчеркивает, что «человек пользуется языком не только для выражения какого-либо утверждения, но и эмоционального отношения к миру, экспрессивного усиления своего высказывания» [1, с. 64]. В практике онлайн-комментирования эта функция проявляется максимально остро: пользователи реагируют импульсивно, используя весь спектр лексических, морфологических и графических инструментов для придания тексту предельной эмоциональной веса.

Специфику интеграции устной и письменной речи в сети подробно рассматривает Л. В. Кудрина: «Комментарии новостных текстов интернет-СМИ значительно расширяют использование различных лексических и синтаксических средств языка и включают специфическое применение графических и пунктуационных знаков. Исследуемая лексика <...> относится к письменной форме разговорной речи интернет-дискурса. Для данных текстов характерны спонтанность и неподготовленность, приближающие их к устной форме реализации языка» [2, с. 187]. Столь высокая концентрация экспрессии продиктована самой спецификой интернет-среды, где текстовое сообщение вынуждено конкурировать за внимание аудитории с ярким визуальным и динамическим контентом.

Таким образом, эмоциональная насыщенность становится не факультативным, а сюжетообразующим качеством комментария. В пространстве современных интернет-СМИ речь читателя органично интегрируется в общий медиадискурс: она не только развивает новостной сюжет, но и трансформирует его интерпретационное поле, обретая статус независимого источника оценки происходящего.

На лексическом уровне экспрессия реализуется через активное внедрение оценочных слов, метафорических переносов, гипербол и жаргонизмов. Как справедливо замечают Л. А. Пасечная и В. Е. Щербина, именно данные элементы позволяют детально выявить «основные характеристики интернет-комментариев и средства выражения оценки в них» [3, с. 87]. Подобная плотность лексических средств превращает обычное высказывание в мощный публичный эмоциональный всплеск. Например, вместо нейтрального «плохо сделали» автор пишет *«ужас какой!»*, *«стыдоба»*, *«позор на всю страну»*, *«все это бред»* – что не только передает негатив, но и создает эффект вовлеченности.

Особое внимание заслуживает использование метафоры и сравнения. В работе Дж. Лакоффа отмечено, что если «наша концептуальная система в значительной степени метафорична, тогда то, как мы думаем, то, что узнаем из опыта, и то, что мы делаем ежедневно, имеет самое непосредственное отношение к метафоре» [4, с. 25]. Типичные примеры – *«лавина комментариев»*, *«взрыв эмоций»*, *«информационный шквал»*; в новостных дискуссиях встречаются метафоры военного или природного характера, усиливающие драматизм описания.

Наряду с метафорой, в комментариях широко употребляются гипербола и литота – *«я смеялся до слез»*, *«лучше бы я ослеп»*, *«смешнее не бывает»*. Как пишет Е. Н. Лысенко, «при описании эмоций участники склонны пользоваться гиперболами» [5, с. 421]. Эта гиперболи-

зация в сетевой коммуникации служит средством иронического самовыражения и маркером вовлеченности. Подобные фигуры делают комментарий узнаваемым по интонации – автор говорит с аудиторией в аффекте, что создает ощущение живого диалога.

Стилистический пласт выразительности формируется через сочетание официальной и разговорной лексики, игру с регистрами и кодами. Н. А. Ахренова указывает, что «язык Интернета, а точнее, лексика, рожденная в Сети, выходит за пределы Интернета влияет не только на наш повседневный язык, но и литературную норму» [6, с. 24]. Так, комментаторы могут писать: *«автор, зачет!»*, *«ну вы далиии»*, *«жиза»*, *«лол»*, – таким образом выражая одобрение, насмешку или иронию в нелитературной форме.

Немаловажную роль играет и синтаксический уровень экспрессии. А. П. Липотова описывает его так: «Устно-письменная форма обладает богатым арсеналом смыслового выделения, передачи авторских интонации и эмоций (пунктуационные знаки, используемые не по назначению, заглавные буквы для акцентирования, смайлики, эмотиконы и др.» [7, с. 63]. Например, высказывания вроде *«Да вы серьезно-ооооо??????»*, *«Я УЖЕ СТО РАЗ ГОВОРИЛ»*, *«СпАсИбО оЧЕнЬ помогло (нет)»*, *«Я не согласен с вами (¯ _ ¯)»* и *«Выглядит круто! (^o^)/»* демонстрируют экспрессивное нагнетание эмоций через графику. Подобные приемы создают иллюзию устной интонации в письменном тексте.

Графические и паралингвистические средства в комментариях часто выполняют ту же функцию, что и интонация в устной речи. М. В. Ларионова и А. В. Демкина отмечают, что эмодзи создают и поддерживают «интонационный контур послания и его эмоциональный фон и функционируя в качестве своеобразных дискурсивных междометий или аналогов жестикуляции» [8, с. 1188]. Так добавление ☺ может смягчить иронию, а ☹ усилить агрессию. Мультимодальные знаки позволяют читателю интерпретировать намерение автора точнее, чем одни только слова.

Не менее значим прагматический аспект выразительности. По мнению Е. Ю. Викторовой, «самые популярные и эффектные приемы выделяются <…> игра слов, словотворчество» [9, с. 294]. Игра со словом становится механизмом социального сигнала, в котором сарказм, на наш взгляд, выступает формой психологической защиты и самоиронии, а также способом указать на абсурдность ситуации. Комментарий типа *«Ну да, конечно, все отлично в нашей стране!»* сразу считывается как саркастический.

Речевые фигуры иронии и троллинга не только выражают негатив, но и сплачивают аудиторию. Как подчеркивает М. А. Конобеевский, «юмор помогает интегрироваться в новые социальные группы и быстрее находить общий язык с окружающими» [10]. Таким образом, сарказм становится маркером групповой идентичности и внутреннего кодирования аудитории.

В контексте русского языка в интернет-СМИ особый интерес представляют коллективные шутки, мемы и стереотипные выражения. В работе С. В. Канашиной говорится: «Единицы интернет-коммуникации, содержащие текстовую (сопроводительная надпись) и визуальную (картинка, фотография, рисунок и т. д.) информацию в квадратной рамке, можно считать полимодальными единицами» [11, с. 125-126]. Мемы могут выполнять роль аргумента в дискуссии, иронического ответа или средства насмешки. Фраза *«а что, если да?»* или изображение с котом становятся знаками, понятными без слов.

Отдельного внимания заслуживает речевая агрессия. В работе Т. И. Стековой в отношении интернет-комментариев замечается: «Речевая агрессия <…> – это прежде всего выражение своего отношения к миру, к окружающим, это общий эмоциональный фон» [12, с. 79]. Однако даже агрессия здесь выступает средством самоутверждения и способом высказывания оценки, а не только вербальной атакой. Парадокс в том, что даже оскорбление может нести функцию прагматической игры.

Для полного понимания специфики функционирования средств выразительности в интернет-СМИ недостаточно структурно-семантического анализа. Язык интернета глубоко прагматичен: каждое отклонение от нейтральной нормы продиктовано конкретной коммуникативной целью автора. В связи с этим средства выразительности продуктивно исследовать по их функционально-прагматической направленности, то есть по тем социальным и психологическим задачам, которые пользователи решают с их помощью в виртуальном.

Опираясь на проанализированный эмпирический материал (312 комментариев), можно выделить три основные группы средств выразительности: средства социальной критики и девальвации, средства выражения речевой агрессии и конфронтации, а также средства солидаризации и языковой игры.

1. Средства социальной критики, иронии и девальвации

Данная группа является наиболее репрезентативной и частотной в комментариях к региональным новостям. В условиях, когда аудитория обсуждает проблемы городского хозяйства (отключение отопления, пробки, ремонт дорог) или социальные происшествия, прямое возмущение часто уступает место более сложным интеллектуальным реакциям – иронии и сарказму. Цель этой группы средств – высмеять проблему, продемонстрировать абсурдность ситуации и девальвировать (обесценить) официальную информацию или позицию оппонента.

К этой группе относятся сложные семантические тропы (метафоры, аллегории), окказионализмы и риторические фигуры. Ярким примером служит использование иронических неологизмов-топонимов, таких как *«Болотовск»*, где сливаются воедино фамилия чиновника и название города, создавая стойкий ассоциативный ряд с застоем. Сюда же относится использование оксюморонов и цитирование бюрократических штампов для подчеркивания их нелепости. Например: *«...в следствие плановых аварийных работ. Ну все по плану идет, же, даже аварии))»*. Выразительность здесь строится на стилистическом диссонансе: пользователь сталкивает сухой канцеляризм с абсурдностью реальной жизни.

Кроме того, важнейшим инструментом критики в этой группе выступает интертекстуальность – отсылки к прецедентным текстам. Цитирование басни И.А. Крылова («Тришкин кафтан») при обсуждении ремонта теплосетей не просто украшает речь, а выполняет функцию глубокого социального диагноза, показывая, что проблема носит системный и исторический характер. Эмодзи в этой группе часто используются для создания контраста: например, саркастическая улыбка «☺» в конце сообщения об отмене гонок или аварии (*«Все чудесатее и чудесатее ☺»*) транслирует не радость, а горькую усмешку и разочарование.

2. Средства выражения речевой агрессии и конфронтации

Если первая группа апеллирует к интеллекту и скрытым смыслам, то вторая группа направлена на прямой выплеск негативных эмоций (гнева, возмущения, страха) и открытое столкновение с оппонентами или героями публикаций. Цель данных средств – максимально быстро и резко обозначить свою позицию, атаковать собеседника или привлечь внимание к катастрофичности ситуации.

В эту категорию входят сниженная лексика, инвективы (оскорбления), грубое просторечие, а также весь арсенал экспрессивного синтаксиса и графики. Именно здесь концентрируются эллиптические конструкции, парцелляция, множественные вопросительные и восклицательные знаки, а также использование регистра CAPS LOCK. Показателен комментарий, оставленный под новостью об отключении отопления в Бодайбо в 50-градусный мороз:

«КАЖДЫЙ ДЕНЬ В БЕДЕ ОБЛАСТЬ ПРИ КОСМОСЕ!»

Или реакция на новости о судебных решениях:

«Минуточку. Давайте сначала. Чиновника который халатно относился... ОТПУСКАЮТ ПОД ПОДПИСКУ О НЕ ВЫЕЗДЕ?».

Сплошная капитализация текста, жесткие рубленые фразы и прямые обвинения (*«а виновных в ЧС снимать и судить!!!»*) выполняют функцию виртуального крика. В диалогах между пользователями средства этой группы используются для дискредитации оппонента: *«Протрезвей, а?!»*, *«Диванная айдолл экспертша в деле»*. Использование сленговых и грубых слов (*«бабосики»*, *«ханурик на ханурике»*, *«нахлобучат»*) позволяет авторам нарушить дистанцию и перевести обсуждение из формата цивилизованной дискуссии в формат уличной перепалки, что является характерным признаком конфликтного интернет-дискурса.

3. Средства солидаризации, эмпатии и групповой идентификации

Несмотря на высокий уровень конфликтогенности интернет-среды, комментарии также выполняют важную функцию объединения людей, поиска единомышленников и коллективного преодоления стресса (в том числе через черный юмор). Средства выразительности в

этой группе служат маркерами принадлежности к «своим» и инструментами психологической поддержки.

В эту классификационную группу входит использование специфического локального сленга, который понятен только жителям региона (использование местных микротопонимов или прозвищ политиков, например, «Космос»), а также формы прямого обращения к другим комментаторам. Особый интерес представляет намеренное использование вежливых форм и обращений в иронично-солидарном ключе. Например, в ветке комментариев, где обсуждается задержание фур, пользователи организуют целую ролевую игру, многократно обращаясь друг к другу: *«Уважаемый коллега»* (встречается более 10 раз в одном диалоге).

«Ну а что такого? Они же не прямо на АЗС перегружались Уважаемый коллега... Заднем умом все умны Уважаемый коллега».

Многократное повторение этого официально-делового клише в контексте обсуждения криминальной хроники создает эффект коллективной языковой игры. Пользователи сплачиваются через общий юмористический код. Сюда же относятся экспрессивные пожелания, используемые для завершения спора или поддержки: *«Выздоравливай, Иваныч!»*. Даже грубые на первый взгляд слова могут выполнять функцию солидаризации, если они направлены на общего «врага» (например, коллективное осуждение действий властей с использованием общей негативно-оценочной лексики).

Рассматривая прагматический эффект подобных высказываний, Т. И. Стексова приходит к глубокому выводу: «Использование различных способов речевой агрессии, с одной стороны, свидетельствует о наличии социальной напряженности в России, об отсутствии толерантности, о возрастании межнациональной неприязни и, с другой стороны, влечет за собой трансформацию картины мира адресата, воздействует негативно на стратегии коммуникативного поведения, вызывает ответную речевую агрессию» [30, с. 81].

Заключение

Язык комментариев в интернет-СМИ представляет собой поле интенсивного использования выразительных средств всех уровней – от лексики до графики и семиотики. Он формирует новую модель эмоционально-прагматического взаимодействия, где экспрессия становится основным каналом коммуникации. Выразительные средства в комментариях читателей в интернет-СМИ выполняют двойную функцию: они служат инструментом эмоционального самовыражения и одновременно – механизмом социальной идентификации. Через них пользователь не только реагирует на новость, но и участвует в создании общего дискурса, где оценка, ирония и юмор становятся способами конструирования общественного мнения.

Функционально-прагматическая классификация средств выразительности наиболее полно отражает специфику речевого поведения аудитории региональных интернет-СМИ. Совокупность языковых средств, используемых читателями портала IRK.RU, не представляет собой хаотичного набора стилистических погрешностей или нормативных отклонений. Напротив, она образует функционально обусловленную систему, в которой выбор конкретного приема – будь то литературная реминисценция, саркастический неологизм, множественное дублирование восклицательных знаков либо сленговая единица – детерминирован прагматической задачей текущего коммуникативного акта.

Пользователи демонстрируют способность к переключению между тремя основными коммуникативными стратегиями: 1) интеллектуальная девальвация проблемы посредством иронии; 2) прямая вербализация социального гнева через агрессивно-экспрессивные средства; 3) поиск референтной группы и консолидация с ней за счет языковой игры и маркеров солидарности. Именно данная многовекторность обусловливает статус интернет-комментария как особого жанрового феномена современной лингвистики, отражающего спонтанное, неформальное и эмоционально насыщенное состояние языкового сознания социума.

Литература

1. Штатская Т. В. Эмоции в языке / Т. В. Штатская // Современные проблемы и обращения. – 2010. – № 4. – С. 64.

2. Кудрина Л. В. Речевые особенности комментария в новостных текстах интернет-изданий / Л. В. Кудрина // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. – 2019. – № 6. – С. 176–194.

3. Пасечная Л. А. Способы выражения оценки в интернет-комментариях / Л. А. Пасечная, В. Е. Щербина // Известия ВГПУ. – 2020. – № 9 (152). – С. 87–92.

4. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем. / Дж. Лакофф, М. Джонсон – Москва: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

5. Лысенко Е. Н. Интернет-мемы в коммуникации молодежи / Е. Н. Лысенко // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2017. – № 4. – С. 410–424.

6. Ахренова Н. А. К вопросу о языке Интернета / Н. А. Ахренова // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2016. – № 4. – С. 19–25.

7. Липатова А. П. Интернет-дискурс как форма речи / А. П. Липатова // Поволжский педагогический поиск. – 2021. – № 2 (36). – С. 57–63.

8. Ларионова М. В. Семиотика эмотиконов и эмодзи в дискурсивном пространстве испанской политической интернет-коммуникации / М. В. Ларионова, А. В. Демкина // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2023. – Т. 14. – № 4. – С. 1178–1200.

9. Викторова Е. Ю. Лингвокреативный потенциал интернет-коммуникации (на материале жанра социальных сетей) / Е. Ю. Викторова // Жанры речи. – 2018. – № 4 (20). – С. 294–303.

10. Конобеевский М. А. Прикольно жить легче: юмор как жизненная стратегия / М. А. Конобеевский // b17.ru. – URL: https://www.b17.ru/article/592632/ (дата обращения 11.11.2025)

11. Канашина С. В. Интернет-мем как современный медиадискурс / С. В. Канашина // Известия ВГПУ. – 2018. – № 8 (131). – С. 125–129.

12. Стексова Т. И. Речевая агрессия в интернет-комментариях как проявление социальной напряженности / Т. И. Стексова // Политическая лингвистика. – 2013. – № 3. – С. 77–81.

Features of expressive means in online media comments

Lugovskaya M.Yu., Cao Yuchen
Baikal State University

The article examines in detail the means of expressiveness in the comments of online media, which allows us to identify the mechanisms of adaptation of the speech behavior of native speakers to the conditions of digital communication, as well as to analyze their powerful pragmatic function: from social self-identification to verbal aggression and manipulation of opinion. The study identifies, systematizes, and analyzes the main linguistic means of expressiveness (lexical, semantic (trope), syntactic, and graphic) that function in the comments of online media readers. The object of the study is the comments posted by users in Russian-language news media, namely on the city news portal Irk.ru. The study used a complex of methods: a descriptive method for the characterization of linguistic phenomena; structural-semantic and functional-pragmatic analysis of linguistic units.

Keywords: Internet linguistics, Internet discourse, Internet media, Internet commentary, Internet speech, Internet communication, functions of commentary, linguistic expressiveness, means of expressiveness, Internet commentary.

References

1. Shtatskaya T. V. Emotions in Language / T. V. Shtatskaya // Modern Problems and Addresses. – 2010. – No. 4. – P. 64.

2. Kudrina L. V. Speech Features of a Comment in News Texts of Internet Media / L. V. Kudrina // Bulletin of Moscow University. Series 10. Journalism. – 2019. – No. 6. – Pp. 176–194.

3. Pasechnaya L. A. Ways of Expressing Evaluation in Internet Comments / L. A. Pasechnaya, V. E. Shcherbina // Izvestiya VGPU. – 2020. – No. 9 (152). – Pp. 87–92.

4. Lakoff J. Metaphors We Live By. / J. Lakoff, M. Johnson – Moscow: Editorial URSS, 2004. – 256 p.

5. Lysenko E. N. Internet memes in the communication of young people / E. N. Lysenko // Bulletin of St. Petersburg University. Sociology. – 2017. – No. 4. – Pp. 410–424.

6. Akhrenova N. A. To the Question of the Internet Language / N. A. Akhrenova // Scientific Research and Developments. Modern Communicology. – 2016. – No. 4. – Pp. 19–25.

7. Lipatova A. P. Internet Discourse as a Form of Speech / A. P. Lipatova // Povolzhsky Pedagogical Search. – 2021. – No. 2 (36). – Pp. 57–63.

8. Larionova M. V. Semiotics of Emoticons and Emojis in the Discourse Space of Spanish Political Internet Communication / M. V. Larionova, A. V. Demkina // Bulletin of RUDN. Series: Theory of Language. Semiotics. Semantics. – 2023. – Vol. 14. – No. 4. – Pp. 1178–1200.

9. Viktorova, E. Yu. The Linguistic and Creative Potential of Internet Communication (Based on the Genre of Social Media) / E. Yu. Viktorova // Speech Genres. – 2018. – № 4 (20). – Pp. 294-303.

10. Konobeevsky M. A. It's fun to live easier: humor as a life strategy / M. A. Konobeevsky // b17.ru. – URL: https://www.b17.ru/article/592632 / (accessed 11.11.2025)

11. Kanashina S. V. The Internet meme as a modern media discourse / S. V. Kanashina // Izvestiya VGPU. – 2018. – No. 8 (131). – Pp. 125–129.

12. Steksova, T. I. Speech Aggression in Internet Comments as a Manifestation of Social Tension / T. I. Steksova // Political Linguistics. – 2013. – No. 3. – Pp. 77–81.

Лингвопрагматические стратегии адаптации культурно-маркированной лексики в международном рекламном дискурсе: переводческий и нейромаркетинговый аспекты

Мирзаева Согдиана Руслановна
ассистент кафедры теоретической лингвистики и практики межкультурного общения, Пятигорский государственный университет, mirzaeva.sogd@gmail.com

Статья посвящена комплексному исследованию лингвопрагматических стратегий адаптации культурно-маркированной лексики в международном рекламном дискурсе. Целью статьи является анализ особенностей перевода рекламных слоганов с учетом лингвопрагматического и нейромаркетингового подходов. Особое внимание уделено выявлению стратегий, обеспечивающих сохранение прагматического потенциала рекламного сообщения в условиях межкультурной коммуникации. На основе изучения 62 рекламных слоганов международных брендов установлено, что выбор переводческой стратегии определяется не только языковыми особенностями оригинала, но и культурной спецификой целевой аудитории, а также необходимостью сохранения эмоционального и коммуникативного воздействия текста. Автор приходит к выводу, что комплексное применение лингвопрагматического и нейромаркетингового подходов позволяет повысить эффективность адаптации культурно-маркированной лексики и обеспечивает сохранение перлокутивного эффекта рекламного сообщения.

Ключевые слова: рекламный дискурс; культурно-маркированная лексика; перевод рекламных слоганов; лингвопрагматика; нейромаркетинг; переводческие стратегии; прагматическая адаптация; транскреация; локализация; межкультурная коммуникация.

Введение.

В условиях глобализации мирового рынка и стремительного развития цифровых коммуникаций реклама становится одним из ключевых инструментов международного взаимодействия брендов с потребителями. Современный рекламный дискурс представляет собой сложную форму межкультурной коммуникации, в которой языковые средства тесно взаимодействуют с национально-культурными ценностями, когнитивными моделями и эмоциональными механизмами восприятия информации. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема перевода и адаптации культурно-маркированной лексики, поскольку именно такие единицы наиболее ярко отражают национальную специфику исходной культуры и одновременно создают наибольшие трудности при их воспроизведении в иной лингвокультурной среде.

В отличие от художественного или публицистического текста, рекламное сообщение ориентировано прежде всего на достижение определенного прагматического эффекта. Его основная функция заключается не столько в передаче информации, сколько в формировании положительного образа бренда, привлечении внимания потенциального потребителя и побуждении его к совершению целевого действия. Поэтому успешность перевода рекламного текста определяется сохранением коммуникативной эффективности и воздействующего потенциала сообщения.

Особое значение в данном процессе приобретает культурно-маркированная лексика, включающая национально-специфические реалии, культурные символы, исторические и социокультурные ассоциации, устойчивые ценностные представления и элементы коллективного опыта носителей языка. Подобные единицы редко допускают прямое воспроизведение средствами другого языка, что обусловливает необходимость использования различных стратегий адаптации, включая прагматическую замену, функциональный аналог, доместикацию, транскреацию и другие переводческие приемы.

В последние годы проблема адаптации рекламных сообщений рассматривается не только в рамках переводоведения и лингвопрагматики, но и с позиций нейромаркетинга. Развитие методов исследования поведения потребителей позволило установить, что эффективность рекламного воздействия определяется особенностями когнитивной обработки информации, эмоциональными реакциями аудитории и механизмами принятия решений. Это обусловливает необходимость комплексного анализа рекламного текста, учитывающего не только языковые характеристики сообщения, но и особенности его психологического восприятия представителями различных культур.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных переводу рекламного дискурса, вопросы комплексного анализа стратегий адаптации культурно-маркированной лексики с учетом современных достижений нейромаркетинга остаются недостаточно разработанными. Большинство существующих работ рассматривает либо собственно переводческие трансформации, либо особенности рекламной коммуникации, тогда как взаимосвязь лингвопрагматических механизмов перевода и когнитивных факторов восприятия рекламного сообщения исследована фрагментарно. Это определяет научную актуальность настоящего исследования.

Цель исследования заключается в выявлении и систематизации лингвопрагматических стратегий адаптации культурно-маркированной лексики в международном рекламном дискурсе с учетом нейромаркетинговых факторов воздействия на целевую аудиторию.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи: – определить специфику культурно-маркированной лексики в структуре рекламного дискурса; – рассмотреть основные переводческие стратегии ее адаптации; – проанализировать особенности функционирования указанных стратегий на материале рекламных слоганов международных брендов; – установить взаимосвязь между выбором

стратегии перевода и предполагаемым прагматическим эффектом рекламного сообщения.

Объектом исследования выступает международный рекламный дискурс.

Предмет исследования составляют лингвопрагматические стратегии адаптации культурно-маркированной лексики при переводе рекламных слоганов.

Научная новизна исследования заключается в комплексном рассмотрении процессов адаптации культурно-маркированной лексики посредством интеграции лингвопрагматического и нейромаркетингового подходов. В отличие от большинства работ, сосредоточенных преимущественно на анализе переводческих трансформаций, настоящее исследование демонстрирует зависимость выбора стратегии перевода от характера эмоционального воздействия рекламного сообщения, культурных особенностей целевой аудитории и необходимости сохранения его коммуникативной эффективности.

Обзор литературы.

Проблема межъязыковой адаптации рекламного текста находится на пересечении переводоведения, лингвопрагматики, лингвокультурологии и когнитивной лингвистики. Особое место в этих исследованиях занимает культурно-маркированная лексика, представляющая собой языковые единицы, отражающие национально-культурную специфику общества и содержащие культурно обусловленный компонент значения [Верещагин, Костомаров, 1990]. В отечественном языкознании традиционно выделяются безэквивалентная, фоновая и коннотативная культурно-маркированная лексика, что имеет принципиальное значение для выбора переводческой стратегии. Как отмечают Л.С. Бархударов, Я.И. Рецкер, А.В. Федоров, В.Н. Комиссаров и А.Д. Швейцер, степень культурной обусловленности языковой единицы определяет необходимость либо сохранения ее семантической структуры, либо применения различных переводческих трансформаций, направленных на достижение коммуникативной эквивалентности [Бархударов, 1975; Комиссаров, 1990; Швейцер, 1988].

Теоретическую основу современных исследований перевода рекламного дискурса составляет концепция динамической (функциональной) эквивалентности Ю. Найды, согласно которой основным критерием качества перевода является сохранение коммуникативного эффекта, а не буквальное воспроизведение языковой формы [Nida, 2003]. Дальнейшее развитие эта идея получила в скопос-теории К. Райс и Х. Вермеера, рассматривающей цель перевода как определяющий фактор выбора переводческой стратегии [Schneider, 2010]. Применительно к рекламному дискурсу это означает, что перевод должен обеспечивать достижение запланированного прагматического эффекта в иной лингвокультурной среде, даже если для этого требуется существенная трансформация исходного текста.

Развивая функциональный подход, П. Ньюмарк разграничивает семантический и коммуникативный перевод, отдавая предпочтение последнему при работе с вокативными текстами, к которым относится реклама [Newmark, 1988]. Существенный вклад в развитие теории культурной адаптации внес Л. Венути, предложивший концепцию доместикации и форенизации как двух базовых стратегий перевода [Venuti, 2004]. Анализ современных исследований показывает, что в международной рекламной коммуникации преимущественно используется стратегия доместикации, позволяющая минимизировать культурные барьеры восприятия и повысить убедительность рекламного сообщения [Fyrkova, 2019; Egamberdiev, 2026].

Крайним проявлением стратегии доместикации является транскреация, предполагающая творческое переосмысление рекламного текста с учетом культурных ожиданий и коммуникативных норм принимающей аудитории [Ray, Kelly, 2010; Ácsová, 2022]. В современной литературе транскреация рассматривается как самостоятельная профессиональная практика, объединяющая принципы перевода, копирайтинга и маркетинговой коммуникации [Abbas, Ghaffar, 2025]. Результаты эмпирических исследований свидетельствуют, что именно коммуникативный перевод и транскреация наиболее эффективно обеспечивают передачу рекламных слоганов, содержащих метафоры, языковую игру, ритмическую организацию и иные культурно обусловленные средства выразительности [Nguyen et al., 2024].

Выбор стратегии адаптации определяется языковыми особенностями текста, культурными характеристиками целевой аудитории, а также условиями межкультурной коммуникации. Так, О.В. Глухова [2021] подчеркивает необходимость учета культурных концептов, пресуппозиций и национально обусловленных ценностей при локализации брендов, поскольку их игнорирование может привести к снижению коммуникативной эффективности рекламы. Аналогичные выводы представлены в работе В. Бабича [2023], где на материале международной рекламы Renault показано влияние культурных измерений Г. Хофстеде на выбор рекламных стратегий в различных странах. Вместе с тем результаты метаанализа Й. Хорникса с соавторами [2023] свидетельствуют, что влияние культурной адаптации на эффективность рекламы оказывается статистически значимым, но умеренным, а его выраженность постепенно снижается под воздействием процессов глобализации. Это позволяет предположить, что успешность рекламной коммуникации зависит одновременно от культурной релевантности текста и особенностей его когнитивного восприятия.

В последние годы все большее внимание исследователей привлекает символическая функция иностранного языка в рекламе. Согласно концепции «лингвистического фетиша» К. Келли-Холмс, использование иноязычных элементов выполняет прежде всего ассоциативную функцию, формируя у потребителя определенные представления о происхождении, качестве и престижности бренда [Kelly-Holmes, 2005]. Экспериментальные исследования подтверждают, что положительный эффект подобных языковых маркеров возникает лишь при условии их распознавания адресатом: корректная идентификация языка способствует формированию более благоприятного образа компании и повышает готовность рекомендовать бренд [Alcántara-Pilar et al., 2024]. Следовательно, культурно-маркированная лексика выполняет двойную функцию: выступает объектом перевода и средством прагматического воздействия на адресата.

Развитие нейромаркетинга существенно расширило возможности исследования эффективности рекламной коммуникации. С позиций двухсистемной модели мышления Д. Канемана успешное рекламное сообщение должно обеспечивать когнитивную легкость восприятия, активизируя преимущественно интуитивные механизмы обработки информации [Канеман, 2011]. В этой связи перевод, сохраняющий эмоциональные доминанты, ритмико-фонетические особенности и привычные культурные сценарии, способен оказывать более сильное воздействие на потребителя, чем формально эквивалентное воспроизведение исходного текста [Shen, 2026]. Это подтверждает целесообразность интеграции лингвопрагматического и нейромаркетингового подходов при исследовании адаптации рекламных сообщений.

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что современные исследования демонстрируют переход от понимания перевода рекламного текста как преимущественно языковой операции к его рассмотрению как комплексного процесса межкультурной и когнитивной адаптации. Несмотря на значительный вклад отечественных и зарубежных исследователей в изучение переводческих стратегий рекламного дискурса, вопросы взаимодействия культурно-маркированной лексики, прагматического воздействия и нейрокогнитивных механизмов восприятия остаются недостаточно изученными. Это определяет исследовательскую нишу настоящей работы и обусловливает необходимость комплексного анализа лингвопрагматических стратегий адаптации культурно-маркированной лексики с учетом современных достижений нейромаркетинга.

Методы исследования.

Методологическую основу исследования составили общенаучные методы анализа, синтеза и системного подхода, а также специальные методы лингвистического исследования: лингвопрагматический, сопоставительный и лингвокультурологический анализ, дополненные анализом переводческих трансформаций. Теоретической основой исследования послужили положения концепции динамической эквивалентности Ю. Найды [Найда, 1978] и скопос-теории К. Райс и Х. Вермеера [Vermeer, 1989], позволившие оценить переводческие решения с позиций сохранения коммуникативной функции рекламного сообщения.

Эмпирический материал составили 62 рекламных слогана международных брендов на английском, русском и немецком языках, ото-

бранные с интернет-ресурсов *textart.ru* и *slogans.de*. При формировании корпуса учитывались следующие критерии: международная известность бренда, наличие оригинального текста и его перевода (или официальной локализованной версии), выраженная прагматическая направленность рекламного сообщения, а также разнообразие переводческих решений. В исследование включены слоганы компаний, представляющих автомобильную промышленность, пищевую индустрию, бытовую технику, финансовый сектор, фармацевтику и парфюмерию.

Анализ материала проводился в три этапа. На первом этапе определялся тип переводческой трансформации на основе классификаций В.Н. Комиссарова, Л.С. Бархударова, А.Д. Швейцера и П. Ньюмарка. На втором этапе выявлялась преобладающая стратегия культурной адаптации (доместикация, форенизация или транскреация), а также устанавливался тип культурно-маркированной лексики в соответствии с классификацией Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова. Заключительный этап был направлен на интерпретацию прагматического потенциала перевода с учетом нейромаркетинговых факторов, включая эмоциональное воздействие, когнитивную легкость восприятия, формирование доверия и мотивационного импульса. Результаты анализа систематизировались по следующим параметрам: бренд, оригинальный слоган, перевод, тип переводческой трансформации, стратегия культурной адаптации, предполагаемый нейромаркетинговый эффект и комментарий. Комплексный анализ позволил выявить взаимосвязь между характером культурно-маркированной лексики, используемыми переводческими стратегиями и их потенциальной коммуникативной эффективностью.

Результаты.

В ходе проведённого анализа рекламных слоганов международных компаний (62 пары, охватывающие шесть тематических сфер) были выявлены доминирующие переводческие трансформации, характерные культурные стратегии и связанные с ними нейромаркетинговые эффекты. Распределение выявленных стратегий представлено на рисунке 1.

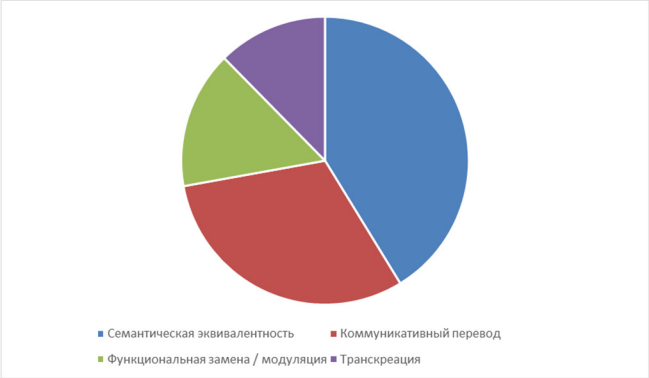


Рисунок 1. Распределение переводческих стратегий в исследуемом корпусе рекламных слоганов

Наиболее распространенными оказались стратегии **семантической эквивалентности** и **коммуникативного перевода**, которые в совокупности охватывают более половины исследуемого материала. Их преобладание характерно прежде всего для международных брендов, ориентированных на сохранение единой коммуникационной стратегии и корпоративной идентичности. Так, слоганы *Freude am Fahren* — «С удовольствием за рулем» (BMW), *Cook. Create. Inspire.* — «Готовь. Твори. Вдохновляй» (Neff) и *Breakthroughs that change patients' lives* — «Передовые решения, меняющие жизни пациентов» (Pfizer) демонстрируют сохранение основного прагматического содержания без существенной культурной адаптации. Полученный результат согласуется с положениями концепции динамической эквивалентности Ю. Найды и коммуникативного подхода П. Ньюмарка, согласно которым приоритетом перевода рекламного текста является сохранение его коммуникативной функции.

Вторую по распространенности группу составляют **функциональная замена** и **модуляция**, применяемые преимущественно в случаях, когда буквальное воспроизведение содержания не обеспечивает необходимого прагматического воздействия. Например, слоган *Vorsprung durch Technik* передан как «Превосходство технологий» (Audi), а *Wir bringen die Zukunft in Serie* — в «Мы воплощаем будущее» (Volkswagen). Подобные решения позволяют сохранить коммуникативную цель рекламного сообщения, одновременно адаптируя его к ожиданиям целевой аудитории. Аналогичные выводы представлены в работах современных исследователей, рассматривающих функциональную адаптацию как одно из наиболее эффективных средств локализации международной рекламы.

Доля **транскреации** в исследуемом материале сравнительно невелика, однако именно эта стратегия наиболее ярко проявляется в эмоционально ориентированных сегментах рекламного дискурса. Наиболее показательными примерами являются слоганы *Wild in the woods, tame in the city* — «Выросла дикой, приручена к городу» (Lada Niva Travel) и *Deliciously ugly* — «В порядке, рожден в беспорядке!» (Picnic), где перевод представляет собой самостоятельное творческое решение, направленное на сохранение эмоционального воздействия, а не буквального содержания оригинала. Полученные результаты подтверждают выводы исследователей, рассматривающих транскреацию как наиболее продуктивную стратегию при адаптации рекламных текстов с высокой степенью культурной и эмоциональной маркированности.

Сопоставительный анализ показал, что выбор переводческой стратегии тесно связан с тематической спецификой рекламируемого продукта. В сферах, ориентированных на рациональное восприятие информации (финансовый сектор, фармацевтика, бытовая техника), преобладают семантическая эквивалентность и коммуникативный перевод, обеспечивающие точность передачи содержания и формирование доверия к бренду. Напротив, в рекламе продуктов массового потребления, парфюмерии и отдельных автомобильных брендов значительно чаще используются функциональная замена, доместикация и транскреация, позволяющие усилить эмоциональную выразительность сообщения и повысить его культурную релевантность. Автомобильная отрасль занимает промежуточное положение, сочетая рациональную аргументацию с эмоциональными средствами воздействия.

Анализ материала с позиций нейромаркетинга позволяет предположить, что различные переводческие стратегии формируют неодинаковый характер восприятия рекламного сообщения. Коммуникативный перевод и функциональная адаптация способствуют эмоциональной вовлеченности адресата благодаря использованию привычных языковых моделей и культурно релевантных образов. Семантическая эквивалентность и калькирование, напротив, ориентированы на формирование доверия и когнитивной легкости восприятия, что особенно характерно для рекламы фармацевтической продукции, финансовых услуг и технологических брендов. Транскреация способствует привлечению внимания за счет неожиданного языкового решения, усиления образности и формирования новых ассоциативных связей, что потенциально повышает запоминаемость рекламного сообщения. Подобные закономерности согласуются с современными представлениями нейромаркетинга о роли эмоциональных и когнитивных механизмов в процессе принятия потребительских решений.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что выбор стратегии перевода рекламного слогана определяется совокупностью лингвистических, культурных и прагматических факторов. В рационально ориентированных сферах преобладают универсальные стратегии перевода, тогда как в эмоционально насыщенных сегментах возрастает роль транскреации, функциональной замены и доместикации. Выявленные закономерности согласуются с положениями скопос-теории, концепции динамической эквивалентности и современными исследованиями в области нейромаркетинга, подтверждая целесообразность комплексного подхода к адаптации культурно-маркированной лексики в международном рекламном дискурсе.

Заключение

Проведённое исследование лингвопрагматических особенностей адаптации культурно-маркированной лексики в международном ре-

кламном дискурсе позволило выявить основные закономерности выбора переводческих стратегий и определить их связь с прагматическими задачами рекламной коммуникации. Анализ 62 рекламных слоганов показал, что успешность адаптации определяется сохранением смысловой направленности, коммуникативной функции и культурной релевантности исходного сообщения.

Установлено, что наиболее распространёнными стратегиями в исследуемом корпусе являются семантическая эквивалентность и коммуникативный перевод, обеспечивающие сохранение содержания и идентичности бренда. Функциональная замена, модуляция и транскреация преимущественно используются при адаптации единиц с высокой степенью культурной маркированности, особенно в эмоционально ориентированных сегментах рекламного дискурса.

Выявлена зависимость между тематической сферой рекламы и выбором стратегии адаптации. В рационально ориентированных областях (финансы, фармацевтика, бытовая техника) преобладают универсальные стратегии, направленные на точность передачи информации и формирование доверия к бренду. В эмоционально насыщенных сферах (FMCG, парфюмерия, отдельные категории автомобильной рекламы) возрастает роль транскреации и функциональной адаптации, усиливающих образность и эмоциональную выразительность рекламного сообщения.

С позиций нейромаркетингового подхода установлено, что различные стратегии адаптации обладают различным потенциалом воздействия на восприятие рекламного текста: стратегии эквивалентного перевода способствуют когнитивной прозрачности сообщения, коммуникативная адаптация повышает эмоциональную вовлечённость адресата, а транскреация способствует привлечению внимания и запоминаемости рекламного сообщения.

Таким образом, адаптация культурно-маркированной лексики в международном рекламном дискурсе представляет собой комплексный процесс, объединяющий переводческие, лингвокультурологические и нейрокогнитивные аспекты. Полученные результаты могут быть использованы при разработке стратегий локализации международных брендов и создании рекламных сообщений с учётом языковых и культурных особенностей целевой аудитории.

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением эмпирической базы, включением поликодовых рекламных текстов и экспериментальной проверкой выявленных закономерностей с применением методов айтрекинга, электроэнцефалографии и A/B-тестирования.

Литература

1. Бархударов Л. С. Б 24 Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М., «Междунар. отношения»,. 1975. 240 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с
3. Швейцер А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. - М.: Наука, 1988. - 215 с.
4. Abbas, F. and Ghaffar, A. (2025) “The Strategic Role of Translation in Enhancing Cross Cultural Marketing in Advertise”, Journal of Development and Social Sciences. Gujranwala, Pakistan, 6(1), pp. 897–907. doi: 10.47205/jdss.2025(6-I)77.
5. Ácsová, N. “The Transcreation of Advertisements”. L10N Journal, vol. 1, no. 1, Dec. 2022, pp. 102-27
6. Alcántara-Pilar, J. M., Sánchez-Duarte, I. M., Bermúdez-Martínez, M., & Rodríguez-López, M. E. (2024). Linguistics and marketing: The effect of foreign languages in advertising messages. *Tourism & Management Studies, 20*(1), 79–89
7. Babić, V. (2023). *Translator's Role in Advertising: Transcreation as a Localization Strategy* (Master's thesis, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences).
8. **E**gamberdiev, K. (2026). Cultural adaptation in the translation of advertising texts: A study of English-to-uzbek translations. *Global Conference on Multidisciplinary Research and Innovation*, 193-200.
9. Fyrkova, Gergana (2019). "Übersetzung von Slogans: Lost and found in Culture." In Vlasta Kučiš, Maria Grozeva, and Anelia Lambova (Eds.), Beiträge zur Translation und Fachkommunikation (pp. 33–48). Sofia: NBU
10. Glukhova, O.V. "The Semiotic Approach to the International Advertising Adaptation." *Russian Linguistic Bulletin*, no. 4(32), Aug. 2022. doi: 10.18454/RULB.2022.32.12
11. Hornikx, J., Janssen, A., & O’Keefe, D. J. (2024). Cultural value adaptation in advertising is effective, but not dependable: A meta-analysis of 25 years of experimental research. [*International Journal of Business Communication*], 63(2).
12. Kahneman, D. Thinking, Fast and Slow. New York, USA: Farrar, Straus and Giroux, 2011. 499 p.
13. Kelly-Holmes, H. (2005). *Advertising as multilingual communication*. Palgrave Macmillan.
14. Newmark, P. A Textbook of Translation. New York: Prentice Hall. 1988. - PP. 45-51.
15. Nguyen, P. T. L., Nguyen, M. Q., Do, L. D., & Dam, N. T. H. (2024). A Study on English-Vietnamese Translation of Advertising Slogans From the Perspective of Newmark’s Translation Methods. *Theory and Practice in Language Studies*, 14(11)
16. Nida E., Taber C. *The Theory and Practice of Translation: (Fourth impression)*. Brill; 2003. - p.12
17. Ray R., Kelly N. Reaching New Markets Through Transcreation, When Translation Just Isn't Enough // Lowell: Common Sense Advisory, Inc. - 2010. - T. 6, №. 04. - P. 7-50.
18. Schneider, M. D. (2010). Die Anwendung der Skopostheorie auf Übersetzungen von Werbetexten. https://doi.org/10.25365/THESIS.9990
19. Qian Shen. (2026). Rhetorical Transplantation and Cultural Transcoding in Advertising Text Translation—A Study of Creative Translation Strategies Based on Chinese and English Brand Advertisements. Journal of Humanities, Arts and Social Science, 10(3), 292-297.
20. Venuti L. Translation, community, utopia // The Translation Studies Reader/Ed. By Lawrence Venuti. Taylor & Francis, 2004. Pp. 468–488.

Linguopragmatic Strategies for the Adaptation of Culture-Specific Lexis in International Advertising Discourse: Translation and Neuromarketing Perspectives

Mirzaeva S.R.

Pyatigorsk State University

The article presents a comprehensive study of linguopragmatic strategies for the adaptation of culture-specific lexis in international advertising discourse. The aim of the study is to analyze the specific features of advertising slogan translation through the integration of linguopragmatic and neuromarketing approaches. Particular attention is paid to identifying strategies that ensure the preservation of the pragmatic potential of advertising messages in the context of intercultural communication. Based on the analysis of 62 advertising slogans of international brands, it has been established that the choice of translation strategy is determined not only by the linguistic features of the source text, but also by the cultural characteristics of the target audience and the need to preserve the emotional and communicative impact of the message. The study concludes that the integrated application of linguopragmatic and neuromarketing approaches contributes to more effective adaptation of culture-specific lexis and ensures the preservation of the perlocutionary effect of advertising messages.

Keywords**:** advertising discourse; culture-specific lexis; advertising slogan translation; linguopragmatics; neuromarketing; translation strategies; pragmatic adaptation; transcreation; localization; intercultural communication

References

1. Barkhudarov, L. S. B. 24 Language and Translation (Problems of General and Particular Theory of Translation). Moscow, “International Relations”, 1975, 240 p.
2. Vereshchagin, E. M., Kostomarov, V. G. Language and Culture: Linguistic and Cultural Studies in Teaching Russian as a Foreign Language. Moscow: Russkiy Yazyk, 1990, 246 p.
3. Shveitser, A. D. Translation Theory: Status, Problems, Aspects. Moscow: Nauka, 1988, 215 p.
4. Abbas, F. and Ghaffar, A. (2025) “The Strategic Role of Translation in Enhancing Cross-Cultural Marketing in Advertising”, Journal of Development and Social Sciences. Gujranwala, Pakistan, 6(1), pp. 897–907. doi: 10.47205/jdss.2025(6-I)77.
5. Ácsová, N. “The Transcreation of Advertisements.” L10N Journal, vol. 1, no. 1, Dec. 2022, pp. 102-27
6. Alcántara-Pilar, J. M., Sánchez-Duarte, I. M., Bermúdez-Martínez, M., & Rodríguez-López, M. E. (2024). Linguistics and marketing: The effect of foreign languages in advertising messages. Tourism & Management Studies, 20(1), 79–89
7. Babić, V. (2023). Translator's Role in Advertising: Transcreation as a Localization Strategy (Master's thesis, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences).
8. Egamberdiev, K. (2026). Cultural adaptation in the translation of advertising texts: A study of English-to-Uzbek translations. Global Conference on Multidisciplinary Research and Innovation, 193-200.
9. Fyrkova, Gergana (2019). "Übersetzung von Slogans: Lost and found in Culture." In Vlasta Kučiš, Maria Grozeva, and Anelia Lambova (Eds.), Beiträge zur Translation und Fachkommunikation (pp. 33–48). Sofia: NBU
10. Glukhova, O.V. "The Semiotic Approach to the International Advertising Adaptation." Russian Linguistic Bulletin, no. 4(32), Aug. 2022. doi: 10.18454/RULB.2022.32.12
11. Hornikx, J., Janssen, A., & O'Keefe, D. J. (2024). Cultural value adaptation in advertising is effective, but not dependent: A meta-analysis of 25 years of experimental research. [International Journal of Business Communication], 63(2).

Лексические трудности военно-политического перевода устных выступлений политиков с итальянского на русский язык на примере палестино-израильского конфликта

Муллина Асель Рашидовна
магистр, редактор-переводчик МИА «Россия сегодня», asel.sadyckova2018@yandex.ru

Статья посвящена лексическим трудностям военно-политического перевода устных выступлений политиков с итальянского на русский язык на примере палестино-израильского конфликта. Актуальность темы обусловлена востребованностью устного перевода, в частности конференц-перевода, выступлений политических деятелей.

Новизна работы состоит в проведении комплексного анализа лексических особенностей перевода устных выступлений итальянских политиков на военно-политическую тематику с итальянского языка на русский на материале высказываний, посвященных палестино-израильскому конфликту после 2023 года.

Цель – выявить лексические трудности перевода устных выступлений итальянских чиновников на военно-политическую тематику у начинающих специалистов при переводе с итальянского языка на русский на материале выступлений, посвященных конфликту на Ближнем Востоке.

В ходе исследования были применены такие методы, как анализ научных публикаций, эксперимент, метод лингвистического наблюдения, сравнительное сопоставление, классификация, обобщение и синтез.

Материал работы составили речи итальянских политиков – премьер-министра Италии Джорджи Мелони, министра обороны Гуидо Крозетто и министра иностранных дел Антонио Таяни, произнесенные ими на пресс-конференциях, в ходе пресс-подходов, а также саммитах и международных конференциях за период 2022–2025 годов.

В ходе исследования был выявлен и систематизирован комплекс лексических, трудностей, возникающих при устном переводе данного типа текстов.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его результатов в профессиональной подготовке переводчиков, разработке учебно-методических материалов и совершенствовании методики обучения устному военно-политическому переводу.

Ключевые слова: устный перевод, синхронный перевод, трудности, военно-политический дискурс, топонимы, военные термины, нормативная лексика.

Введение

Устный перевод выступлений политиков, в частности, конференц-перевод, несмотря на развитие искусственного интеллекта, остается по-прежнему востребованным, в частности, ввиду высокой скорости и качества выполнения перевода.

Кроме того, новая геополитическая реальность, а именно рост конфликтов по всему миру, обуславливает большое количество выступлений политических деятелей, при этом чаще всего такие публичные выступления посвящены общественно-политическим вопросам. [10, с.194].

В данной связи возрастает актуальность и востребованность военно-политического перевода как особого жанра перевода, требующего значительной подготовки и квалификации переводчика.

В качестве темы политических выступлений был выбран новый виток арабо-израильского конфликта. Италия, будучи государством-членом «Большой семерки» (G7), уделяет большое внимание разработке идей и предложений мирного урегулирования конфликта. На полях саммитов и пресс-конференций премьер-министр Италии Джорджа Мелони, а также члены кабинета министров встречаются с представителями обеих сторон конфликта для выстраивания эффективного диалога с каждой из них. Таким образом, востребованность устных переводчиков в паре итальянский-русский язык заметно возросла.

Однако анализ информации показал, что лингвисты пока не изучали лексические особенности военно-политического перевода устных выступлений итальянских политиков на примере нового витка палестино-арабского конфликта, что обуславливает новизну работы.

Целью работы является выявление лексических трудностей у начинающих переводчиков при переводе устных выступлений итальянских политиков на военно-политическую тематику с итальянского на русский язык на примере палестино-израильского конфликта.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. провести эксперимент с участием группы начинающих переводчиков по синхронному переводу записанных выступлений итальянских политиков на тему палестино-израильского конфликта;
2. выявить лексические трудности перевода на заданную тему в результате анализа готовых переводов;
3. выявить основные группы лексических трудностей.

Материалы и методы

Материал работы составили речи итальянских политиков – премьер-министра Италии Джорджи Мелони, министра обороны Гуидо Крозетто и министра иностранных дел Антонио Таяни, произнесенные ими на пресс-конференциях, в ходе пресс-подходов, а также саммитах и международных конференциях за период 2022–2025 годов, представленные в видеоформате и размещенные на официальном YouTube-канале правительства Италии. Для анализа видеоматериалы были переведены в текстовый формат, объем материала составил около 4,6 тысяч слов.

В ходе исследования был применен описательный метод, который состоял из наблюдения, обобщения, интерпретации и квалификации. На втором этапе были просмотрены, изучены, а затем отобраны и транскрибированы материалы выступлений итальянских политических деятелей, посвященных палестино-израильскому конфликту. Кроме того, был использован прием лингвистического наблюдения: в отобранном нами материале были выделены необходимые для исследования языковые явления, которые могут представлять трудности для начинающих переводчиков.

После проведения эксперимента с привлечением начинающих переводчиков мы воспользовались сопоставительным методом, сравнив тексты оригинала и перевода, выявляя трудности, возникшие у переводчиков в процессе работы, оценивая точность и адекватность перевода в контексте военно-политического дискурса, при этом особое внимание уделяя лексико-синтаксическим трансформациям.

Основная часть

Отметим, что устный перевод, представляющий собой один из видов профессионального перевода, где устное сообщение передается вербально (с помощью звуков или жестов) с одного языка на другой [1, с. 7], отличается высоким уровнем сложности, поскольку требует от специалиста определенных навыков и глубокого знания необходимой лексики. Советский переводчик Н.К. Гарбовский подчеркивает, что устный перевод, особенно синхронный, происходит в условиях жестких временных ограничений, что отличает его от письменного перевода [2, с. 172].

Переводчики-синхронисты могут прибегать к инструментам, помогающим им выполнить перевод, например, к переводческой скорописи. Техника скорописи, с одной стороны, универсальна: переводчик может пользоваться принятыми символами для обозначения каких-либо предметов или явлений. С другой стороны, переводчик может использовать и собственные обозначения, изобретенные им самим для запоминания фактов и их быстрого изложения без искажений [4, с. 232].

Военный перевод, в свою очередь, является разновидностью специального перевода. При этом в современных условиях всестороннего международного военно-политического сотрудничества военный перевод часто пересекается с общественно-политическим переводом [7, с. 121]. Кроме того, военно-политический перевод отличается «большой терминологичностью и предельно точным, четким изложением материала при относительном отсутствии образно-эмоциональных выразительных средств» [9, с. 75]. Кроме того, в контексте военно-политического перевода терминологичность не допускает «возможность произвольного и субъективного ее толкования» [6, с. 76]. При этом словари не могут полностью удовлетворить все потребности переводчика, так как военная терминология постоянно развивается, появляются новые понятия.

[8, с. 47]. В целях осуществления качественного перевода стоит также различать цели военно-политического текста также: информирование, анализ, нормативное регулирование, убеждение, транслирование позиции, угрозы и т.д. [5, с. 134]. Что касается устного военного перевода, важной целью устных заявлений является убеждение, донесение смыслов и эмоционального фона спикера.

Не стоит забывать и о другой важной особенности военно-политического перевода - его идеологический характер. А.А. Зуборева отмечает, что переводчик, работающий с политическими текстами, должен обладать обширными фоновыми знаниями и разбираться в страноведческих особенностях. В частности, важно учитывать геополитические реалии, в которых находится страны, их позиции по поводу конфликта [3, с. 201].

Эксперимент и его результаты

В ходе исследования мы провели эксперимент: начинающие переводчики осуществили синхронный перевод выбранных нами выступлений без предварительной подготовки. Фокус-группа исследования составила 9 человек. Начинающие специалисты были знакомы лишь с темой, на которую им нужно будет переводить.

В ходе анализа переводов мы выявили, что трудности вызвали лексические единицы, обозначающие географические названия, названия организаций и движений, этапов вооруженного конфликта, военные термины (типы вооружений, разные виды и модели военной техники), а также нормативные термины, используемые в нормативно-правовых актах, выпускаемых во время конфликта.

Трудности перевода топонимов

Анализ показал, что одной из основных трудностей перевода представляет собой путаница, возникающая при употреблении топонимов, обозначающих сектор Газа и расположенный на его территории город Газа. В официальном итальянском языке палестинский анклав именуется *la Striscia di Gaza* («сектор» или буквально «полоса» Газы), однако в политическом дискурсе и СМИ это наименование нередко сокращается до *Gaza* или *Striscia*. Поскольку в итальянских текстах форма *Gaza* может относиться как к анклаву, так и к городу, переводчику необходимо опираться на контекст, чтобы избежать искажений в переводе.

Названия географических зон, таких, как Alture del Golan (Голанские высоты) и округ Giudea e Samaria (Иудея и Самария), также требуют внимательного подхода: название Giudea e Samaria используется Израилем для обозначения Западного берега реки Иордан (Cisgiordania), в то время как международное сообщество чаще использует термин Западный берег. Это различие может быть критически важным для передачи точного смысла выступления.

Анализ выполненных участниками эксперимента переводов также показал, что значительные трудности для русскоязычных специалистов может представлять итальянское слово golfo, которое может переводиться на русский язык как залив, так и пролив. Так, переводчику необходимо запомнить следующие топонимы, которые часто упоминают итальянские политики в рамках данной темы: Golfo Persico (Персидский залив), Golfo di Suez (Суэцкий залив) и Golfo di Ormuz (Ормузский пролив).

Трудности перевода названий организаций

В предложенных нами на перевод текстах встретилось название региональной организации, объединяющей арабские страны «la Lega Araba» (Лига арабских государств/Арабская лига). Ряд переводчиков в условиях высокого темпа речи оратора приняли название организации за название страны Саудовская Аравия (итал. Arabia Saudita). Данная ошибка вызвана фонетической интерференцией – речевое восприятие исказилось в виду акустически близких форм.

Кроме того, в речах итальянских политиков часто используется аббревиатура «Med9» (EU Med, EuroMed 9), для обозначения роли средиземноморских стран в решении региональных конфликтов, включая палестино-израильский. На русский язык название объединения можно перевести как «Альянс девяти средиземноморских государств ЕС». Перевод понятия усложняется рядом факторов. Во-первых, в устной речи итальянскими политиками подобные аббревиатуры часто упоминаются без пояснения, во-вторых, аббревиатура «Med9» еще не получила стандартизированного перевода, в отличие от, например, «G7» или «ЕС».

Также, в речах итальянских политиков в связи с миротворческими миссиями и обеспечением безопасности в регионе, нередко можно услышать аббревиатуру UNIFIL (аббр. от United Nations Interim Force in Lebanon), в русском языке данный термин звучит как «Временные силы ООН в Ливане». В целях экономии времени синхронный переводчик может использовать аббревиатуру UNIFIL – вариант «ВСООНЛ» в русском устном дискурсе встречается реже.

Трудности в переводе названий этапов арабо-израильского конфликта и военных терминов

В ходе эксперимента переводчики столкнулись также с трудностями перевода названий этапов арабо-израильского конфликта, например, «война Судного Дня». Этот перевод на русский язык считается устоявшимся и используется в российском политическом дискурсе, однако важно обратить внимание на то, что Войну Судного дня в Италии называют «la guerra dello Yom Kippur», или «Yom Kuppur», или «La guerra del Kippur», или «guerra israelo-araba del 1973», то есть используется транслитерация словосочетания «Судный День» – «Yom Kippur» (Йом-кипур) с иврита. Данная особенность является примером культурной лакуны – одно и то же событие может обозначаться разными средствами – переводом смысла или заимствованием формы.

Наконец, особую трудность для перевода представили военные термины. Названия оружия и боеприпасов, военного обмундирования и используемого арсенала. Например, необходимо обращать внимание на многообразие лексики по теме воздушной тревоги и сирены. «Allarmi aerei, allarmi missilistici, le sirenne d'allarme aereo» на русский могут переводиться как «сирены воздушной тревоги», «сигналы ракетной тревоги» и пр.

В связи с упоминанием мер по защите гражданского населения и стратегически важных объектов от воздушных угроз используется термин «Difesa antiaerea» (противовоздушная оборона/ПВО).

При анализе речей итальянских политиков на выбранную тему в контексте описания чрезвычайных мер, принимаемых в зонах конфликта для обеспечения безопасности, участникам эксперимента также встретился термин «la legge marziale», который переводится как «военное положение».

В рамках описания стратегически важных позиций или мест, где происходят активные боевые действия, переводчику может встретиться термин «Piazza d'armi» (плацдарм - участок территории, используемый для сосредоточения войск или проведения учений).

Практически ни одно выступление итальянских политиков не обходится без использования термина «ostaggi», который в русском политическом дискурсе звучит как «заложники», «находящиеся в плену у ХАМАС» или «удерживаемые силами ХАМАС».

Другим примером является использование слов «militanti, miliziani, guerriglieri» для наименования участников боевых действий со стороны ХАМАС. В рамках норм политкорректности, со стороны России чаще используются такие термины, как «бойцы» или «ополченцы», в то время как «боевики», или прямой перевод слова terroristi как «террористы» в официальном и политическом дискурсе в условиях пропалестинских настроений в российском обществе как правило не звучит.

В контексте расширения ближневосточного кризиса и обострения ситуации в Ливане в ходе перевода речи министра обороны Италии Крозетто переводчики столкнулись с такими важными терминами, как «Caschi Blue» (войска ООН, также известные как «голубые каски»), «piani di contingenza» (планирование на случай чрезвычайных обстоятельств).

Среди заимствований из английского языка в речи политика участникам эксперимента встретились такие выражения, как «force protection» (защита войск), «rules of engagement» (правила ведения боя). При этом в том же выступлении позднее министр использует итальянский эквивалент последнего термина «regole di ingaggio».

Военная техника и различные виды вооружений также стали камнем преткновения для многих переводчиков. Особые трудности вызвали такие понятия, как «Main battle tank» (основной боевой танк), «veicoli da combattimento di fanteria» (боевые машины пехоты), «dispositivi di sorveglianza e protezione fisica della base» (устройства наблюдения и физической защиты базы), «proiettili» («снаряды»), «arma da fuoco» (огнестрельное оружие), «drone» (дрон/БПЛА). Стоит также выделить ряд следующих терминов: «Sala Operativa» (командный пункт), «Quartiere Generale» (Главное управление), «Capo di Stato Maggiore della Difesa» (начальник Главного штаба).

Трудности в переводе нормативной лексики

Кроме того, переводчик должен быть осведомлен о юридических аспектах, связанных с использованием военных терминов. Анализ выступлений итальянских политиков на заданную тему показал, что к военно-политической терминологии добавляется и юридическая лексика: спикеры часто обращаются к декларациям, резолюциям и соглашениям.

Например, термины «tregua umanitaria» (гуманитарное перемирие) и «cessate il fuoco» (прекращение огня), «crimini di guerra» (военные преступления) имеют четкое определение в международном праве, и их неправильный перевод может привести к искажению смысла. В выбранном нами материале переводчикам также встретились такие термины, как «diritto internazionale» (международное право), «accordi di Abramo» (Авраамовы соглашения). Итальянские политики в контексте упоминания ордера Международного уголовного суда (МУС) на арест премьер-министра Израиля Биньямина Нетаньяху зачастую прибегают к аббревиатуре «ICC» (International Criminal Court / Corte penale internazionale), однако большинство участников нашего эксперимента не справилось с переводом этого понятия. Кроме того, в одном из выступлений на тему палестино-израильского конфликта Таяни использует выражение «capi di imputazione» (обвинения, предъявленные Нетаньяху в ходе судебного процесса), данный термин вызвал трудности у всех переводчиков, принявших участие в нашем эксперименте.

Трудности, связанные со словосочетаемостью, подбором эквивалента и передачей прецизионной информации

В ходе анализа переводов мы обнаружили, что в условиях высокого темпа речи оратора и «плотности» текста начинающие переводчики часто нарушают словосочетаемость, прибегая к приему «калькирование», и, тем самым, допускают ошибки, которые в условиях медленного темпа, вероятно, бы не допустили.

Так, один из участников эксперимента перевел выражение «rispettare il diritto internazionale» как «уважение международных договоренностей» вместо «соблюдение международного права».

Кроме того, в речах итальянских политиков можно услышать термин «l'assedio di Gaza», который обозначает операцию, проводимую Израилем в секторе Газа. Некоторые начинающие специалисты перевели это выражение дословно – «осада сектора Газа», однако в русском языке в этом контексте гораздо более уместно применить слово «блокада».

Многозначная лексика при переводе может создавать значительные трудности, так как переводчику-синхронисту в короткие сроки нужно выбрать одно из несколько значений лексической единицы в зависимости от контекста.

Например, в ходе анализа готовых переводов обнаружили трудность с переводом глагола «operare» в военно-политическом контексте. В привычном переводе он может быть представлен в значениях «действовать, активно совершать», однако в случае военно-политического контекста данный глагол может приобретать значение «вести боевые действия» или «проводить военную операцию» (impedirgli di continuare a operare dalla Striscia).

Большую трудность у переводчиков вызвала фраза «disinnescare la presenza militare di HAMAS». В буквальном переводе «disinnescare» означает «обезвредить» или «деактивировать». В контексте военных действий это слово может означать нейтрализацию угрозы или прекращение активности. Под выражением «presenza militare» (военное присутствие) подразумевается наличие военных сил или баз в определенном районе. Так, данное выражение можно перевести как «нейтрализовать военное присутствие ХАМАС»/ «нейтрализовать военные силы ХАМАС».

Кроме того, мы обнаружили ряд ошибок, связанных с передачей прецизионной информации. В частности, ряд переводчиков воспользовались лексическим калькированием при переводе представления министра иностранных дел Италии Антонио Таяни на пресс-конференции. Так, слово «presidente», которое использовалось при обращении к Таяни, в ряде случаев было переведено как «президент». Данная ошибка является еще одним примером межъязыковой интерференции и переноса семантики исходного языка на язык перевода.

Отметим, что в итальянской политической культуре использование обращения «presidente» к министру (например, *presidente Tajani*) отражает языковую норму вежливости и уважения, характерную для официального стиля, а не указывает на должностную иерархию. В русском же языке лексема «президент» строго маркирует высший государственный пост, связанный с определенной системой полномочий, и не может использоваться как универсальное вежливое обращение.

Трудности при работе с образностью

Речь итальянских политиков характеризуется богатством языковых средств, перевод которых в синхронном переводе представляется довольно сложным в виду ограниченных временных рамок. Так, проведенный анализ готовых переводов показал, что в большинстве случаев переводчики жертвовали передачей образности в связи с высоким темпом и насыщенностью речи различными терминами в пользу основного содержания.

Например, в ходе выступления на Генеральной Ассамблее ООН Мелони произнесла приведенную ниже цитату. В связи с возникшей у участников эксперимента трудностью в переводе данной фразы мы обратились к варианту перевода фразы специалиста ООН, который осуществлял синхронный перевод выступления Мелони в прямом эфире:

E questo impone anche una riflessione seria sul multilateralismo, sulla capacità delle organizzazioni internazionali di essere all'altezza di questa epoca e delle sfide che ci pone di fronte.	*Мы ... должны задать себе вопрос честно: что будет с многосторонней дипломатией? Насколько у международных организаций достаточно возможностей выполнить те задачи, которые перед ними стоят?*

В данном предложении премьер Италии использует метафорическое выражение essere all'altezza di questa epoca e delle sfide (буквально:

быть на высоте этой эпохи и вызовов), которое передает идею **соответствия высоким требованиям времени**, способности «держать планку». Трудность заключается в том, что в русском языке не существует подобной метафоры, в связи с чем дословный перевод будет звучать неестественно.

В условиях синхронного перевода переводчик должен быстро принять решение – адаптировать образ в соответствии с нормами русского языка или отказаться от метафоры, передав ее содержание описательно, как поступил переводчик ООН. Несмотря на то, что переводчику удалось передать идею политика, в условиях ограниченности времени он прибегнул к десемантизации образа – потери экспрессии и политико-риторической окраски оригинала, в связи с чем, на наш взгляд, образность передать не удалось.

Кроме того, для ряда переводчиков трудность представило выражение *cogliere di sorpresa*, означающее *застать врасплох*, которое довольно часто используется в итальянском политическом дискурсе для описания временного промежутка, когда палестинская сторона начала боевые действия, а также внезапный характер нападения (*Israele colto di sorpresa*). Анализ выступлений итальянских политиков и статей в средствах массовой информации показал, что ими также используется похожее словосочетание *l'attacco a sorpresa – внезапное, неожиданное нападение.* В некоторых источниках можно также найти варианты *Israele* è *stato preso di sorpresa.*

Так, в ходе анализа готовых переводов мы выявили четыре основные группы трудностей, связанных со следующими аспектами:

1. Специфическая терминология;
2. Передача прецизионной информации;
3. Образность;
4. Выбор подходящего эквивалента.

Выводы

Таким образом, перевод устных выступлений итальянских политиков на тему палестино-израильского конфликта представляет собой сложную задачу, требующую от переводчика не только безупречного владения языком, но и глубокого понимания политико-культурного контекста, специфической терминологии, культурных реалий и идиостиля оратора. Особую сложность в этом контексте представляют географические названия, наименования организаций, этапов конфликтов, а также военная и нормативная лексика.

Анализ показал, что чаще всего начинающие синхронные переводчики допускали ошибки, связанные с нарушением словосочетаемости, использованием некорректных эквивалентов и искажением прецизионной информации. Эти ошибки часто обусловлены межъязыковой интерференцией, калькированием, а также трудностью быстрой интерпретации многозначных слов и числовых данных в условиях высокого темпа речи и сложного контекста.

В процессе синхронного перевода речей итальянских политиков значительные трудности вызывает также передача образности. Высокий темп речи и насыщенность образными выражениями и оценочной лексикой вынуждают переводчиков часто жертвовать ими в пользу передачи основного смысла, что ведет к потере экспрессивности.

Синхронный перевод выступлений итальянских политиков на тему палестино-израильского конфликта требует комплексного подхода, включающего языковую подготовку, знание истории и текущего состояния конфликта, а также владение переводческими приемами.

Иисследование способствует более глубокому осмыслению роли устного перевода публичных выступлений политиков и подчеркивает важность постоянного профессионального роста и совершенствования переводчика в данной сфере. Представленные материалы и выводы могут быть использованы в процессе подготовки специалистов по устному переводу военно-политических текстов, а также служить базой для курсов по теории и практике перевода.

Литература

1. Алексеева И. С. *Введение в переводоведение* : учеб. пособие. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ ; М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
2. Гарбовский Н. К. *Теория перевода* : учебник. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2007. – 544 с.
3. Зуборева А. А. Переводческий аспект изучения политического дискурса // *Актуальные вопросы филологической науки XXI века*. – Екатеринбург, 2018. – Т. 1, № 7. – С. 200–205.
4. Карымшакова Т. Г., Семенова Э. В. Средства переводческой скорописи в устном последовательном переводе // *Современное педагогическое образование*. – 2021. – № 10. – С. 232–263.
5. Кучинская Е. А. Коммуникативные стратегии военно-публицистического текста // *Вестник ТГУ*. – 2008. – № 9. – С. 133–138.
6. Нелюбин Л. Л. *Учебник военного перевода*. – М. : Воениздат Министерства обороны СССР, 1981. – 379 с.
7. Степанов С. А. и др. *Практический курс военного перевода второго иностранного языка. Английский язык*: учебник. – М. : Изд-во ВУ, 2008. – 379 с.
8. Стрелковский Г. М. *Теория и практика военного перевода. Немецкий язык*. – М. : Воениздат, 1979. – 272 с.
9. Федоров А. В. *Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы)* : учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. – 5-е изд. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2002. – 416 с.
10. Хромых А. А., Шагеева А. А., Храмушина Ж. А. Конференц-перевод (попытка осмысления теоретических основ) // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2017. – № 9-1 (75). – С. 193–196.

Lexical Challenges in Interpreting Military-Political Speeches from Italian into Russian: The Case of the Palestinian–Israeli Conflict

Mullina A.R.

Rossiya Segodnya International Information Agency

The article examines the lexical challenges that can arise while interpreting military-political speeches from Italian into Russian, using the Palestinian–Israeli conflict as a case study. The relevance of the research lies in the growing demand for oral translation, particularly conference interpreting, of speeches delivered by political leaders.

The novelty of the study lies in its comprehensive analysis of the lexical features of interpreting Italian military-political speeches into Russian, based on statements concerning the Palestinian–Israeli conflict delivered after 2023.

The aim of the study is to identify the lexical challenges encountered by novice interpreters when translating military-political speeches by Italian government officials from Italian into Russian, using speeches devoted to the Middle East conflict as empirical material.

The research employed the following methods: analysis of scholarly publications, experimental research, linguistic observation, comparative analysis, classification, generalization, and synthesis.

The empirical material comprises speeches delivered by Italian political figures, including Prime Minister Giorgia Meloni, Minister of Defence Guido Crosetto, and Minister of Foreign Affairs Antonio Tajani, at press conferences, media briefings, international summits, and conferences between 2022 and 2025.

The study identifies and systematizes a range of lexical challenges that arise in interpreting this type of military-political discourse.

The practical significance of the research lies in the potential application of its findings to interpreter training, the development of teaching and methodological materials, and the improvement of methodologies for training interpreters specializing in military-political discourse.

Keywords: interpreting, simultaneous interpreting, translation challenges, military-political discourse, toponyms, military terminology, legal terminology.

References

1. Alekseeva I.S. Introduction to Translation Studies: Textbook. St. Petersburg, 2004. 352 p.
2. Garbovsky N.K. Translation Theory: Textbook. Moscow, 2007. 544 p.
3. Zuboreva A.A. Translation aspects of the study of political discourse // Current Issues of Philological Science of the XXI Century. 2018. Vol. 1, No. 7. pp. 200–205.
4. Karymshakova T.G., Semenova E.V. Means of translation shorthand in consecutive interpreting // Modern Pedagogical Education. 2021. No. 10. pp. 232–263.
5. Kuchinskaya E.A. Communicative strategies of military publicistic texts // Bulletin of TSU. 2008. No. 9. pp. 133–138.
6. Nelyubin L.L. Military Translation Textbook. Moscow, 1981. 379 p.
7. Stepanov S.A. et al. Practical Course of Military Translation of the Second Foreign Language. English: Textbook. Moscow, 2008. 379 p.
8. Strelkovsky G.M. Theory and Practice of Military Translation. German. Moscow, 1979. 272 p.
9. Fedorov A.V. Fundamentals of General Translation Theory (Linguistic Problems): Textbook for Institutes and Faculties of Foreign Languages. 5th ed. St. Petersburg, 2002. 416 p.
10. Khromykh A.A., Shageeva A.A., Khramushina Zh.A. Conference Interpreting (An Attempt to Comprehend the Theoretical Foundations) // Philological Sciences. Theory and Practice. 2017. No. 9-1 (75). pp. 193–196.

Специфика устной речи итальянских политиков как фактор, влияющий на устный перевод

Муллина Асель Рашидовна
редактор-переводчик, МИА «Россия сегодня», asel.sadyckova2018@yandex.ru

Статья посвящена исследованию специфики устной речи современных итальянских политиков как одного из факторов, оказывающих влияние на процесс устного перевода с итальянского языка на русский. Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью политической коммуникации в международных отношениях и необходимостью подготовки переводчиков, способных эффективно работать с публичными выступлениями политических деятелей.
Материал исследования составили выступления современных итальянских политических деятелей, а также научные труды отечественных и зарубежных лингвистов, посвящённые политическому дискурсу и современному итальянскому языку.
В результате исследования были выявлены основные особенности современной политической речи Италии, включая использование *italiano neostandard*, образных средств, разговорной лексики, англицизмов, аббревиатур и терминологии, заимствованной из различных сфер общественной жизни.
Ключевые слова: устный перевод, политический дискурс, итальянский язык, italiano neostandard, политическая коммуникация, устная речь, англицизмы, разговорная лексика, метафора.

Введение

В условиях активного международного сотрудничества и высокой востребованности конференц-перевода возрастает важность исследования особенностей политического дискурса различных стран. Одним из объектов устного перевода является речь итальянских политиков, сочетающая нормативные языковые средства, элементы разговорной речи, образность, англицизмы и специализированную политическую лексику.

Несмотря на наличие большого количества исследований, посвященных политическому дискурсу, особенности современной устной речи итальянских политиков как объекта устного перевода изучены недостаточно. Анализ данных особенностей позволяет лучше понять причины переводческих трудностей и способствует совершенствованию подготовки специалистов в области устного перевода.

Цель исследования заключается в выявлении основных особенностей устной речи итальянских политиков, оказывающих влияние на процесс устного перевода с итальянского языка на русский.

Для достижения поставленной цели были определены следующие **задачи**:

1. рассмотреть развитие современного итальянского политического языка;
2. проанализировать основные языковые особенности устной речи итальянских политиков;
3. выявить лексические и стилистические средства, наиболее значимые для устного перевода;
4. определить факторы, способные вызывать переводческие трудности при синхронном переводе.

Научная новизна исследования состоит в комплексном описании современных особенностей устной речи итальянских политиков через призму задач устного перевода. Особое внимание уделяется таким явлениям, как использование italiano neostandard, разговорной лексики, англицизмов, образных средств, политических терминов и особенностям речевого поведения современных итальянских политиков.

Материалом исследования послужили выступления современных итальянских политических деятелей, а также труды отечественных и зарубежных исследователей, посвященные политическому дискурсу и современному итальянскому языку.

Методы исследования включают анализ научной литературы, описательный метод, сравнительно-сопоставительный анализ, метод лингвистического наблюдения, обобщение и систематизацию языкового материала.

Формирование современного итальянского политического языка Итальянский политизированный язык имеет давнюю историю и не ограничивается текущей актуальностью роли Италии на мировой арене. Итальянский историк Бруно Мильорини (1896-1975) утверждает, что политизированный дискурс в Италии берет начало в процессе объединения государства (конец XIX века) [8, с. 76]

Итальянский язык тогда играл роль в консолидации общества и объединения фрагментированных этнолингвистических групп в рамках одной территории. В XX веке итальянский политизированный язык приобрел черты своего современного вида, разделившись на два вида: ***italiano standard*** и ***italiano neostandard*.**

Italiano standard, или национальный итальянский язык, представляет собой классический и в некоторой степени исторический тип итальянского языка – это преимущественно письменный, «применяемый узким кругом образованных людей в ограниченном наборе речевых жанров» тип языка [2, с. 499]. Italiano standard постепенно менялся: добавлялись новые семантические и лексические формы, итальянский язык стал распространяться среди различных слоёв населения и в разных регионах страны. Так, в обиходную речь стали попадать новые и непривычные для классического письменного итальянского слова. Новый тип языка принято называть *italiano neostandard*, или *italiano dell'uso medio* [9, с. 154].

Существует несколько подходов к разграничению двух типов языка: некоторые специалисты предполагают преемственность и последовательность *italiano standard* и *italiano neostandard*, другие лингвисты утверждают (П. Д'Акилле), что разница двух типов языка заключается не в исторической последовательности их появления, а в более гибкой и экспансивной структуре *italiano neostandard* [7, с. 89] , в рамках которой архаичные формы языка изжили себя естественным образом (например, используемые в *italiano standard "egli"* и *"ella"* в современном итальянском заменяются на субъектные местоимения *"lui"* и *"lei"*) [Cortelazzo 2007; 187]. Так, распространение и частое использование *italiano neostandard* позволили ему стать доминантной формой языка, поскольку он включил в себя большую инвариантность языковых структур, диалектных заимствований и полицентричность.

Основные особенности устной речи итальянских политиков

Устное речевое воздействие в политической коммуникации выполняет несколько функций, в том числе и самую важную – перлокутивную, то есть конечная цель политической коммуникации – убеждение слушателей в верности идей спикера. Политический дискурс также стремится сократить дистанцию между говорящим и аудиторией с помощью языковых формул и средств [5, с. 30].

Итальянский политический дискурс имеет ряд особенностей, которые отличают его от дискурсов других стран.

Например, исследователи отмечают изобилие языковых средств, не свойственных для политизированного языка.

Например, премьер Италии Джорджа Мелони в своих выступлениях часто прибегает к метафорам:

Nel bel mezzo di una tempesta vogliamo essere i primi a indicare la rotta	*В разгар бури мы хотим быть первыми, кто укажет путь*
Noi oggi siamo qui per ribadire le idee chiare con le quali intendiamo attraversare la burrasca che ha spazzato via le certezze di molti, ma non le nostre	*Сегодня мы здесь, чтобы повторить четкие позиции, с которыми мы намерены преодолеть бурю, которая разрушила уверенность многих, но не нашу.*

В приведенных выше примерах Мелони использует образ бури, которая символизирует кризис, нестабильность, с которыми сталкивается общество.

Также в итальянской речи можно встретить омографы – слова с одинаковым написанием, но разными значениями, например, *stato – государство или штат США, voce – голос или пункт в документе, capo – глава или вершина.* В таком случае успех перевода зависит от понимания контекста со стороны переводчика.

Кроме того, политизированный итальянский язык изобилует англицизмами (*leader – лидер, summit – саммит, meeting – встреча, premier – премьер-министр*), что также важно учитывать при переводе. Н. Г. Закутская, И. В. Побегайло отмечают, что иногда заимствования встраиваются в систему языка с помощью процесса деривации, переходя из одной категории в другую: *manager – manageriale (менеджер – управленческий), speaker – speakeraggio (выступающий – выступление), sponsor – sponsorizzazione (спонсор – спонсорство)* и др. [3, с. 76].

Эта же группа исследователей выделяет еще один важный аспект, актуальный и для политического дискурса: наличие в речи политиков огромного количества аббревиатур, заимствованных из английского языка, например, *SOS (Save Our Souls – спасите наши души), CEO (Chief Executive Officer – генеральный директор), AIDS (acquired immune-deficiency syndrome – синдром приобретенного иммунодефицита),* может вызвать трудности в понимании и произношении таких слов.

Отдельного внимание заслеживает наличие в устной речи итальянских политиков разговорной лексики. Этот аспект так же необходимо отметить по двум причинам: во-первых, разговорная лексика нехарактерна для официального политического дискурса; во-вторых, переводчику нужно быть готовым столкнуться со стилистически сниженной лексикой.

Например, итальянский политик Беппе Грилло в своих обращениях к избирателям очень часто прибегал к сниженной или даже ненормативной лексике, ругательствам и оскорблениям в адрес оппонентов. Даже в качестве лозунга своей компании Беппе Грилло выбрал нецензурное выражение «più *vaffa per tutti» (больше дерьма для всех),* которое он назвал «молитвой своей души», которое в определенной степени и привлекло внимание [4, с. 189]. Выражение *«più vaffa per tutti»* является игрой слов на основе известного политического лозунга в Италии – *«più Europa per tutti»* («больше Европы для всех») и используется для продвижения идеи более тесной интеграции с Европейским союзом и европейскими ценностями. В свою очередь сленговое выражение *«Vaffa»,* которое происходит от *«vaffanculo»,* означает *«пошёл ты»* или *«пошёл к чёрту».*

Тем не менее, итальянский политизированный дискурс в большинстве случаев остается нормативным. При анализе речи С. Берлускони, Н.Б. Бобнев отмечает присущие итальянской речи в целом пафос и величие [1, с. 237]. Так, итальянский политик в своих выступлениях обращался к вечным идеалам и ценностям, таким как *libertà (свобода), democrazia (демократия), ordine (порядок), giustizia (правосудие).* Кроме того, в своей речи он часто прибегал к использованию личных местоимений:

Io credo che questa decisione noi, tutti noi, l'abbiamo assunta certo quardando ai pericoli che si venivano profilando.	Я верю, что решение, которые мы, все мы, приняли, безусловно, поможет избежать надвигающихся бед.

Итальянский лингвист Лука Серианни отмечает, что итальянский политический язык не является «специальным»: в нем часто используется лексика из других сфер жизни общества, например, права и экономики.

Терминологическая база итальянского политического дискурса сформировалась в конце XVIII – начале XX века (в основном по франко-британской модели), а новые лексические единицы были заимствованы в политический язык из общего языка (*manovra – маневр*) и из многих специализированных языков (например, из геометрии: *piattaforma – платформа, vertice – вершина, asse – ось;* из медицины: *diagnosi – диагноз, fibrillazione - фибрилляция*; из спорта: *staffetta – эстафета , sorpasso – обгон*).

Серианни подчеркивает, что кардинальное изменение в итальянском политическом дискурсе произошло в 1992 году на фоне кризиса, вызванного операцией «Чистые руки». Именно в этот период речь итальянских политиков «адаптируется» к языку адресата, что уже давно было сделано в рекламе и на телевидении.

Происходит отказ от так называемой «парадигмы превосходства» (paradigma della superiorità), а на смену ей приходит «парадигма зеркального отображения» (*paradigma del rispecchiamento*), характеризующаяся «значительным упрощением стиля и выбором слов». При этом «водоразделом» Серианни называет выступление бывшего председателя совета министров Италии Сильвио Берлускони на телевидении 26 января 1994 года, в котором были использованы «коммуникативные стратегии политического маркетинга». Так, новый политический дискурс в Италии менее формальным и уступает значительное место «более выразительным и народным элементам» языка [10, с. 127].

Выводы

В результате проведенного анализа можно сделать вывод, что современная устная речь итальянских политиков представляет собой сложное языковое явление, сочетающее черты нормативного и разговорного итальянского языка. Для нее характерны широкое использование образных средств, англицизмов, аббревиатур, разговорной лексики, а также терминологии, заимствованной из различных сфер общественной жизни.

В ходе исследования было установлено, что развитие italiano neostandard оказало существенное влияние на политическую коммуникацию, сделав ее менее формальной и более ориентированной на массовую аудиторию. Наряду с этим политический дискурс сохраняет высокую степень экспрессивности и активно использует средства речевого воздействия.

Выявленные особенности имеют практическое значение для подготовки устных переводчиков, поскольку позволяют прогнозировать потенциальные трудности при синхронном переводе и совершенствовать методику обучения переводу общественно-политических выступлений с итальянского языка на русский.

Литература

1. Бобнев Б. А. Элементы разговорной речи в высказываниях итальянских политиков // **Художественное произведение в современной культуре: творчество – исполнительство – гуманитарное знание**: сб. статей и материалов / сост. А. С. Макурина. Челябинск: Южно-Уральский государственный институт искусств им. П. И. Чайковского, 2021. С. 237–240.
2. Жолудева Л. И. К вопросу о понятии *italiano neostandard* // **Вестник Кемеровского государственного университета**. 2020. Т. 22, № 2. С. 499–506.
3. Закутская Н. Г., Побегайло И. В. Проблемы английских заимствований в современном итальянском языке // **Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация**. 2014. № 4.
4. Попова Н. Б., Бобнев Б. А. Особенности политического дискурса западноевропейских СМИ // **Язык и культура**: ежегодный альманах. Челябинск : Челябинский государственный институт культуры, 2021.
5. Baldi B. *Strategie del comunicare: il discorso politico e quello pubblicitario* // **STAMPA**. 2020. P. 3–31.
6. Cortelazzo M. *Evoluzione della lingua, percezione del cambiamento, staticità della norma* // *Lingua, scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali* / a cura di E. Pistolesi. Trieste : Istituto Gramsci, 2007.
7. D'Achille P. *Sintassi del parlato e tradizione scritta della lingua italiana*. Roma : Aracne, 1990.
8. Migliorini B. *Lingua contemporanea*. Firenze : G. C. Sansoni, 1938. 202 p.
9. Sabatini F. *L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane* // *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart* / eds. G. Holtus, E. Radtke. Tübingen : Narr, 1985. P. 154–184.
10. Serianni L. *Manuale di linguistica italiana. Storia, attualità, grammatica*. 2ª ed. Milano : Pearson Italia, 2016.

The Specifics of Italian Politicians' Oral Speech as a Factor Influencing Interpretation

Mullina A.R.
Rossiya Segodnya International News Agency

This article examines the specifics of contemporary Italian politicians' oral speech as a factor influencing the process of interpreting from Italian into Russian. The relevance of this study stems from the growing role of political communication in international relations and the need to train interpreters capable of effectively interpreting public speeches by political figures.

The study draws on speeches by contemporary Italian politicians, as well as scholarly works by Russian and international linguists on political discourse and the modern Italian language.

The study identified key features of contemporary Italian political speech, including the use of neostandard Italiano, figurative language, colloquialisms, Anglicisms, abbreviations, and terminology borrowed from various spheres of public life.

Keywords: interpretation, political discourse, Italian language, neostandard Italiano, political communication, oral speech, Anglicisms, colloquialisms, metaphor.

References

1. Bobnev B.A. Elements of Colloquial Speech in the Statements of Italian Politicians // Work of Art in Modern Culture: Creativity – Performance – Humanitarian Knowledge. 2021. pp. 237–240.
2. Zholudeva L.I. On the Concept of *Italiano Neostandard* // Bulletin of Kemerovo State University. 2020. Vol. 22. No. 2. pp. 499–506.
3. Zakutskaya N.G., Pobegailo I.V. Problems of English Borrowings in the Modern Italian Language // Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication. 2014. No. 4.
4. Popova N.B., Bobnev B.A. Features of the Political Discourse of Western European Mass Media // Language and Culture. 2021.
5. Baldi B. *Strategie del comunicare: il discorso politico e quello pubblicitario* // STAMPA. 2020. pp. 3–31.
6. Cortelazzo M. Evoluzione della lingua, percezione del cambiamento, staticità della norma // Lingua, scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali. 2007.
7. D'Achille P. *Sintassi del parlato e tradizione scritta della lingua italiana*. Rome: Aracne, 1990.
8. Migliorini B. *Lingua contemporanea*. Florence: Sansoni, 1938.
9. Sabatini F. L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane // Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart. 1985. pp. 154–184.
10. Serianni L. *Manuale di linguistica italiana. Storia, attualità, grammatica*. 2nd ed. Milan: Pearson Italia, 2016.

Безэквивалентная и фоновая лексика в обучении русскому языку как иностранному и неродному

Нагога Ольга Владимировна
канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры русского языка и профессиональной коммуникации, Саратовская государственная юридическая академия, ok-fly@mail.ru

В статье рассматривается роль безэквивалентной и фоновой лексики в процессе преподавания русского языка как иностранного и неродного в рамках лингвострановедческого подхода. Автор опирается на концепции Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, раскрывая сущность безэквивалентной лексики как единиц, не имеющих аналогов в иной лингвокультуре, и фоновой лексики как слов с национально-культурными коннотациями. Особое внимание уделяется методическим приёмам работы с данной лексикой: лингвострановедческому комментарию, визуализации, сравнительному анализу, использованию аутентичных текстов и лингвострановедческих словарей. Отмечается, что отсутствие систематического знакомства с этими пластами лексики приводит к коммуникативным ошибкам и неполному пониманию русской речи, литературы и менталитета.

Ключевые слова: безэквивалентная лексика, фоновая лексика, русский как иностранный (РКИ), лингвострановедение, реалии, межкультурная коммуникация, национально-культурная семантика, методика преподавания, лакуны, лингвокультурологический подход.

Введение

В современной методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) всё большее значение приобретает принцип взаимосвязанного изучения языка и культуры. Язык не существует вне общества, вне культуры его носителей. Именно поэтому усвоение чисто лингвистических структур (грамматики, фонетики, лексики) недостаточно для полноценной коммуникации. Центральным понятием в этой связи выступает лексика, которая отражает специфику национального мировосприятия. Ключевыми категориями лингвострановедения являются безэквивалентная и фоновая лексика.

Материалы и методы

В основе настоящего исследования лежит комплексный междисциплинарный подход, интегрирующий методы лингвистики, лингвокультурологии, психолингвистики и методики преподавания русского языка как иностранного и неродного (РКИ). Цель методического блока – выявление, систематизация и описание эффективных приёмов работы с безэквивалентной и фоновой лексикой в иноязычной аудитории.

Материалом исследования послужили:

- лексические единицы русского языка, относящиеся к безэквивалентной и фоновой лексике, отобранные из лексикографических источников (толковых, лингвострановедческих и ассоциативных словарей), а также из текстов художественной литературы, публицистики и фольклора;
- учебно-методические комплексы и пособия по РКИ (включая интенсивные курсы), содержащие задания на введение и закрепление национально-маркированной лексики;
- аутентичные тексты разных жанров (в том числе «вторичные» жанры – отзывы о посещении музеев, письма, рецензии), моделирующие реальные коммуникативные ситуации;
- данные педагогического наблюдения и опыт преподавания русского языка в поликультурной аудитории.

Литературный обзор

В основе лингвострановедческого подхода, разработанного Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым, лежит представление о несовпадении семантических полей разных языков [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 32-35].

Безэквивалентная лексика – это слова и выражения, которые служат для обозначения реалий, не имеющих аналогов в другой лингвокультуре. Такие слова невозможно перевести на другой язык одним словом или устойчивым выражением без потери смысла, так как обозначаемые ими предмет или явление отсутствуют в иноязычной культуре [Мартьянова, Закирова, 2025, с. 1064].

Выделяют несколько групп безэквивалентной лексики:

- наименования предметов и явлений традиционного быта: самовар, валенки, матрёшка, квас, пельмени, балалайка;
- историзмы: варяг, вотчина, государь, кабала, опричнина, посад, скоморох, холоп, откуп, слобода, обыватель, богадельня, городовой, верста, пуд, десятина;
- фразеологические единицы: узнать всю подноготную, коломенская верста, бить челом, бить в набат;
- слова из фольклора: добрый молодец, красна девица, не по дням, а по часам; суженый, кудесник, Снегурочка, чудо-юдо, русалка, баба-яга;
- советизмы: субботник, стахановец, ГТО, агитбригада;
- слова нерусского происхождения, так называемые тюркизмы, монголизмы, украинизмы и т. д.: тайга, базар, аркан, буран, тюбетейка, халат, папаха, кубанка, изюм, вареники [Верещагин, Костомаров, 1990, с. 52-56].

Некоторые исследователи подчёркивают, что безэквивалентная лексика создаёт «лакуны» в восприятии текста иностранцем. Учащийся видит слово, но за ним не стоит никакого образа в его родной культуре [Третьякова, Куприна, 2015, с. 194].

Если безэквивалентная лексика – это «пустота» в иностранном языке, то фоновая лексика внешне может иметь формальные соответствия (переводные эквиваленты), которые различаются по глубине смысла, культурным ассоциациям и коннотациям [Ханова, 2022, с. 730]. Фоновые значения накапливаются в слове исторически и отражают национальный характер, быт и традиции [Костомаров, 1994, с. 78-80].

Примерами фоновой лексики могут быть такие слова, как: берёза (для русского человека это символ родины, девичьей красоты, природы России), поле, река, деревня (в русском культурном коде это не просто географические объекты, а символ простора, свободы, исконного уклада жизни, например, «поле русской славы»), хлеб (для русского сознания это не просто продукт, а символ жизни, достатка, мира, например, в выражении «хлеб да соль»). Именно фоновая лексика чаще всего становится причиной коммуникативных ошибок: формально слово понято обучающимся, но его культурный подтекст полностью не понят или искажён [Власова, 1990, с. 112-114].

Преподавание русского языка как иностранного и неродного без обращения к безэквивалентной и фоновой лексике приводит к тому, что обучающийся говорит грамматически правильно, но при этом неестественно или неадекватно ситуации общения. Без знания реалий невозможны полноценное чтение текстов художественной литературы, публицистики и даже просмотр новостей. Например, фраза «Он пришёл на субботник с настоящим стахановским энтузиазмом» будет абсолютно непонятна иностранцу без комментария трёх единиц безэквивалентной лексики (субботник, стахановский, энтузиазм в советском смысле) [Третьякова, Куприна, 2015, с. 195].

Одной из целей обучения РКИ является не просто обучение культурным кодам, но и воспитание личности, способной войти в диалог культур. Знакомство с культурными кодами (фоновой лексикой) развивает лингвострановедческую компетенцию, что помогает избежать культурного шока и преодолеть этноцентризм [Третьякова, 2015, с. 178-179].

Результаты

Современная методика предлагает разнообразные способы работы с национально-маркированной лексикой. В первую очередь, это лингвострановедческий комментарий к художественным текстам. Как отмечают исследователи, при обращении к сказкам и классической литературе эффективно использовать лингвокультурный комментарий, под которым понимается дополнительная культурно значимая информация, содержащаяся в текстах и раскрываемая при их интерпретации [Дмитриева, Дужникова, Пороль, 2021, с. 79]. Такой комментарий особенно важен при разборе этических концептов (любовь и верность, милосердие, терпение), которые отражают ценностную картину мира русского человека. Формирование лингвокультурной компетенции на материале фольклора ведет к более быстрой адаптации иностранцев в России и устранению коммуникативных барьеров.

На начальном этапе (с уровня А2) полезно вводить страноведческий комментарий дозированно во избежание комичных или оскорбительных для участников общения ситуаций. Например, слово дача (фоновая лексема) переводится на английский как country house, но для англичанина это особняк, а для русского – скромный участок с грядками. Разница в фоновом значении огромна [Степанова, Чеботарев, 1982, с. 34-35]. Важно также обращать внимание на стилистическую дифференциацию: в некоторых случаях безэквивалентные единицы могут быть сниженной лексикой или жаргонизмами, что требует особой осторожности при их презентации в аудитории [Словарь иностранных слов, 2025, с. 3].

Материал, связанный с реальной жизнью, историей и традициями страны, всегда вызывает больший интерес, чем абстрактные грамматические упражнения. Знакомство с блинами на Масленицу, Кремлём или балалайкой делает обучение живым и запоминающимся при обучении лингвострановедению [Степанова, Чеботарев, 1982, с. 56-57]. Успешными представляются такие методы, как комментирование текстов (предтекстовое и послетекстовое) как основной приём для работы с безэквивалентными словами; работа с лингвострановедческим словарем и создание глоссария, где помимо перевода даётся культурная справка (объёмом 2-3 предложения); визуализация (иллюстрации, фото, видеофрагменты) для создания зрительного образа реалии (тройка лошадей, изба, Кремль); сравнительный анализ (поиск аналогов в родной культуре обучающегося или фиксация отсутствия таковых) [Власова, 1990, с. 120-124].

Особого внимания заслуживает работа с художественным текстом как источником культурной информации. Исследователи подчеркивают, что реализация лингвокультурологического подхода к преподаванию РКИ через привлечение произведений русской классической литературы способствует не только формированию языковой компетенции, но и глубокому проникновению в национальную картину мира. Художественный текст выступает не просто как иллюстративный материал, а как полноценный объект лингвокультурологического анализа, требующий от преподавателя разработки системы упражнений, направленных на развитие диалогической и монологической речи, а также навыков перевода с учетом национально-культурной специфики [Панина, 2019, с. 60].

В последнее время исследователи также обращают внимание на лингводидактический потенциал «вторичных» текстов – например, отзывов о посещении музеев. В таких текстах активно используется безэквивалентная и фоновая лексика (названия предметов быта, исторических событий, произведений искусства), что позволяет моделировать реальные коммуникативные ситуации, с которыми иностранный студент сталкивается в культурной среде России. Использование аутентичных жанров (например, книга отзывов в музее) помогает формировать у обучающихся навыки выражения оценки и эмоций, характерные для русской коммуникативной культуры [Малахова, 2023, с. 72-73].

Обсуждение

Эффективная методика работы с безэквивалентной и фоновой лексикой требует дифференцированного подхода. При семантизации безэквивалентной лексики наиболее продуктивными признаются такие приемы, как:

- перевод и комментарий – подбор синонима «простыми словами» с обязательным культурологическим пояснением;
- наглядная семантизация – иллюстрирование явления на изображении, особенно эффективное при работе с реалиями материальной культуры;
- лингвострановедческий комментарий – развернутое толкование, включающее этимологическую, культурологическую и стилистическую составляющие.

При работе с фоновой лексикой, имеющей аналоги в родном языке учащихся, особое значение приобретают приемы паспортизации и компарации – описания сходных явлений и реалий культуры иностранного и родного языков. Это позволяет обучающимся не только осознать тончайшие семантические оттенки иноязычных слов, но и глубже понять специфику собственной культуры. Для коннотативной лексики (слова, совпадающие по основному значению, но различающиеся по культурно-историческим ассоциациям) основным приемом выступает лингвострановедческий комментарий и толкование, поскольку ни перевод, ни наглядная семантизация в данном случае не могут обеспечить адекватного понимания.

Важно подчеркнуть, что методика работы с безэквивалентной и фоновой лексикой не должна ограничиваться только вербальными средствами, необходимо учитывать невербальное поведение как национальный феномен, поскольку язык жестов не является общечеловеческим, и его символика может переноситься из одной культуры в другую, затрудняя коммуникацию.

В перспективе данного исследования предлагается дальнейшее изучение безэквивалентной и фоновой лексики в контексте обучения РКИ:

1. Разработка типологии лингвокультурологических комментариев с учетом уровня владения языком и родной культуры обучающихся. На сегодняшний день отсутствует единая общепризнанная классификация приемов семантизации, адаптированная к различным этапам обучения.

2. Создание лингвокультурных глоссариев слов-реалий для разных уровней владения РКИ. Отдельные попытки в этом направлении уже предпринимаются, однако системный подход к формированию таких глоссариев остается не разработанным.

3. Изучение особенностей работы с безэквивалентной лексикой в поликультурной аудитории. В условиях одновременного обучения представителей разных национальностей возрастает необходимость учета специфики концептосферы обучающихся, что требует разработки гибких моделей обучения, вовлекающих студентов в диалог культур.

4. Разработка системы упражнений, обеспечивающих не только усвоение значений безэквивалентных и фоновых единиц, но и формирование умений адекватного использования их в речи с учетом контекстуальных и стилистических ограничений.

5. Исследование роли безэквивалентной и фоновой лексики в формировании вторичной языковой личности. Особый интерес представляет анализ того, каким образом усвоение данных единиц влияет на трансформацию концептосферы обучающегося и его способность к межкультурному диалогу.

Заключение

Таким образом, безэквивалентная и фоновая лексика представляют собой наиболее яркое проявление национальной специфики языка. Первая указывает на уникальные предметы и явления русской действительности (самовар, субботник), вторая наполняет, казалось бы, общие слова (лес, поле, дом) особым национальным смыслом. Без систематического знакомства с этими пластами лексики преподавание РКИ невозможно считать полноценным. Только понимание культурной семантики слова позволяет иностранному учащемуся не только овладеть грамматической структурой, но и по-настоящему понимать русскую речь, литературу и менталитет её носителей, что и составляет конечную цель обучения. Исследование безэквивалентной и фоновой лексики представляет собой комплексную научно-методическую проблему, решение которой требует интеграции достижений лингвистики, лингвокультурологии, психолингвистики и методики преподавания. В условиях глобализации и расширения международного сотрудничества значимость данной проблематики неуклонно возрастает, что обусловливает необходимость дальнейших теоретических и прикладных исследований в этой области.

Литература

1. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура. 4-е изд. / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
2. Власова, Н.С., Алексеева Н.Н., Барабанова Н.Р. Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе / Н.С. Власова, Н.Н. Алексеева, Н.Р. Барабанова. – М., 1990. – 230 с.
3. Дмитриева, Н.М., Дужникова М.А., Пороль О.А. Лингвострановедческий комментарий как способ погружения иностранного учащегося в русскую ментальность (продвинутый уровень) / Н.М. Дмитриева, М.А. Дужникова, О.А. Пороль // Вестник Оренбургского государственного университета, 2021. № 3 (231). – С. 79-86.
4. Костомаров, В.Г. Языковой вкус эпохи / В.Г. Костомаров. – М.: Педагогика-пресс, 1994. – 247 с.
5. Малахова, Е.В. Лингводидактический потенциал отзывов о посещении музея в практике преподавания РКИ / Е.В. Малахова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2023. – Т. 17. – № 4. – С. 70-81.
6. Мартьянова, В.Н., Закирова, Н.Н. Безэквивалентная лексика русского языка: определение и типологизация / В.Н. Мартьянова, Н.Н. Закирова // Russian Linguistic Bulletin. – 2025. – №12 (72). – URL: https://rulb.org/archive/12-72-2025-december/10.60797/RULB.2025.72.15 (дата обращения: 14.05.2026).
7. Панина, Е.И. Лингвокультурологический подход к изучению русской классической литературы иностранными студентами / Е.И. Панина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12. – Вып. 1. – С. 60.
8. Словарь иностранных слов: утв. распоряжением Правительства РФ от 30 апреля 2025 г. № 1102-р / Российская академия наук, Федеральное государственное бюджетное учреждение науки «Институт лингвистических исследований». – Москва: ИРЯ РАН, 2025. – 2234 с. URL:https://ruslang.ru/sites/default/files/doc/normativnyje_slovari/slovar_inostr_slov.pdf (дата обращения: 14.05.2026).
9. Степанова, Е.М., Чеботарев, П.Г. Темп 1. Интенсивный курс русского языка. Книга для преподавателя / Е.М. Степанова, П.Г. Чеботарев. – М., 1982. – 86 с.
10. Третьякова, И.А. Учебно-методические компоненты уроков страноведения для иностранных учащихся / И.А. Третьякова // Методика преподавания РКИ: традиции и современность. Сборник материалов конференции. – М., Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 2015. – С. 177-181.
11. Третьякова, И.А., Куприна, И.В. Особенности методики преподавания дисциплины «Страноведение России» у иностранных студентов (на опыте преподавания дисциплины в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина) / И.А. Третьякова, И.В. Куприна // Вестник Орловского государственного университета. Серия: новые гуманитарные исследования. № 1, 2015. – С. 194-196.
12. Ханова, Д.Б. Фоновая лексика русского языка / Д.Б. Ханова // «Экономика и социум», №10 (101)-1, 2022. – С. 727-730.

Non-equivalent and background vocabulary in teaching Russian as a foreign and non-native language

Nagoga O.V.

Saratov State Law Academy

The article examines the role of non-equivalent and background vocabulary in teaching Russian as a foreign and non-native language within the framework of the linguacultural (language and culture) approach. The author draws on the concepts developed by E.M. Vereshchagin and V.G. Kostomarov, revealing the essence of non-equivalent lexis as units lacking analogues in another linguaculture, and background lexis as words with national-cultural connotations. Special attention is paid to methodological techniques for working with this vocabulary: linguacultural commentary, visualization, comparative analysis, and the use of authentic texts and linguacultural dictionaries. The author notes that the lack of systematic exposure to these lexical layers leads to communicative errors and incomplete understanding of Russian speech, literature, and mentality.

Keywords: non-equivalent vocabulary, background vocabulary, Russian as a foreign language (RFL), linguacultural studies (language and culture studies), realia, intercultural communication, national-cultural semantics, teaching methodology, lacunae, linguacultural approach.

References

1. Vereshchagin, E.M., & Kostomarov, V.G. (1990). Language and Culture (4th ed.). Moscow: Russkii yazyk. 246 p.
2. Vlasova, N.S., Alekseeva, N.N., & Barabanova, N.R. (1990). Practical Methods of Teaching Russian at the Elementary Stage. Moscow. 230 p.
3. Dmitrieva, N.M., Duzhnikova, M.A., & Porol, O.A. (2021). Linguacultural commentary as a way of immersing foreign students into Russian mentality (advanced level). Bulletin of Orenburg State University, No. 3 (231), pp. 79-86.
4. Kostomarov, V.G. (1994). The Linguistic Taste of the Epoch. Moscow: Pedagogika-press. 247 p.
5. Malakhova, E.V. (2023). Linguodidactic potential of museum visit reviews in the practice of teaching Russian as a foreign language. The Science of Man: Humanitarian Studies, Vol. 17, No. 4, pp. 70-81.
6. Martyanova, V.N., & Zakirova, N.N. (2025). Non-equivalent vocabulary of the Russian language: definition and typologization. Russian Linguistic Bulletin, No. 12 (72). Retrieved from https://rulb.org/archive/12-72-2025-december/10.60797/RULB.2025.72.15 (accessed: 14.05.2026).
7. Panina, E.I. (2019). Linguacultural approach to the study of Russian classical literature by foreign students. Philological Sciences. Issues of Theory and Practice, Vol. 12, Issue 1, p. 60.
8. Russian Academy of Sciences, Institute for Linguistic Studies. (2025). Dictionary of Foreign Words (approved by Decree of the Government of the Russian Federation No. 1102-r dated April 30, 2025). Moscow: Institute of the Russian Language, Russian Academy of Sciences. 2234 p. Retrieved from https://ruslang.ru/sites/default/files/doc/normativnyje_slovari/slovar_inostr_slov.pdf (accessed: 14.05.2026).
9. Stepanova, E.M., & Chebotarev, P.G. (1982). Temp 1. Intensive Russian Course. Teacher's Book. Moscow. 86 p.
10. Tretyakova, I.A. (2015). Educational and methodological components of country studies lessons for foreign students. In Methods of Teaching Russian as a Foreign Language: Traditions and Modernity. Conference proceedings. Moscow: Pushkin State Institute of the Russian Language, pp. 177-181.
11. Tretyakova, I.A., & Kuprina, I.V. (2015). Specific features of teaching the discipline "Country Studies of Russia" to foreign students (based on the experience of teaching at the Pushkin State Institute of the Russian Language). Bulletin of Oryol State University. Series: New Humanitarian Studies, No. 1, pp. 194-196.
12. Khanova, D.B. (2022). Background vocabulary of the Russian language. Economy and Society, No. 10 (101)-1, pp. 727-730.

Лингвокультурные различия в вербализации концепта ФУТБОЛ в Великобритании и США и их репрезентация в англоязычной спортивной драмеди «Тед Лассо» /Ted Lasso/

Нерсисян Элен Арамовна
студент Высшей школы социально-гуманитарных наук (факультета), Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова, nnnllll22@mail.ru

Минова Мария Владимировна
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков №3, Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова, mariaminova543@gmail.com

Федорова Анна Валерьевна
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков №3, Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова, shanna495@inbox.ru

Дробышева Елена Игоревна
преподаватель кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ , eidrobysheva@fa.ru

Настоящая статья посвящена комплексному анализу лингвокультурных особенностей реализации концепта ФУТБОЛ в британском и американском вариантах английского языка на материале популярного спортивного сериала «Тед Лассо». Актуальность работы обусловлена возрастающим интересом к межкультурной коммуникации в медиапространстве, где спортивный дискурс выступает яркой зоной пересечения национально-специфических смыслов. В ходе исследования авторами выявляются и систематизируются лексико-семантические, прагматические и стилистические маркеры, отражающие расхождения в восприятии футбольных реалий носителями двух лингвокультур, а также анализируются приемы их обыгрывания в диалогах персонажей. Особое внимание в статье уделяется установлению ключевых расхождений в ассоциативных полях, эмоционально-оценочных коннотациях и узуальных моделях использования концепта ФУТБОЛ, а также выявлению случаев языковой аккомодации и комического эффекта, основанных на межкультурном несоответствии. Результаты исследования показали, что драмеди «Тед Лассо» служит репрезентативной моделью для изучения динамики лингвокультурного взаимодействия и механизмов вербализации футбольных концептуальных различий в современном англоязычном спортивном дискурсе.

Ключевые слова: концепт ФУТБОЛ, британский вариант английского языка, американский вариант английского языка, спортивный дискурс, национально-культурная специфика, межкультурная коммуникация, лингвокультурные различия, прагмалингвистический аспект, языковая адаптация, маркеры идентичности

Введение

Цель данной статьи состоит в том, чтобы выявить и описать лингвокультурные маркеры концепта «ФУТБОЛ» в британском и американском вариантах английского языка, а также определить особенности их функционирования в дискурсивном пространстве спортивного комедийно-драматического сериала «Тед Лассо» /Ted Lasso/ как продукта межкультурного диалога.

В качестве основы понимания концепта как единицы, которая используется в процессе мышления и отражает содержание опыта и знаний человечества, в данной статье используется определение Е.С. Кубряковой, согласно которому это «термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга *(lingua mentalis),* всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [1, с. 90].

Спорт представляет собой одну из наиболее распространенных сфер человеческой деятельности, объединяющую как профессионалов, так и любителей. Он включает множество разнообразных видов, среди которых особой доступностью и массовостью характеризуются командные виды спорта, или спортивные игры. В широком смысле спорт может быть определен как «фрагмент окружающей действительности, которая ассоциируется с двигательными умениями с целью получения определенного результата, который оценивается в соревновательной деятельности» [2, с. 15].

Лексика национального языка систематизирует знания о подобных фрагментах действительности и раскрывает эволюцию различных сфер лингвосоциума – материальной, нравственной и духовной. Именно на стыке этих измерений формируется значимый сегмент современного языкового универсума, а именно спортивная лексика, сложность изучения которой обусловлена полиаспектностью самого понятия «спорт», требующего лингвофилософского осмысления. Язык представляет собой не только средство коммуникации, но и значимый репрезентант культуры, исторического опыта и коллективной идентичности носителей.

В лингвистике в целом и в когнитивных исследованиях в частности опыт спортивной деятельности структурируется через язык и культуру посредством спортивных концептов, под которыми понимаются ментальные образования, объединяющие ассоциации с соревнованием, игрой, физическим совершенством, а также такими ценностями, как здоровье и победа.

Каждый спортивный концепт, например «спорт», «игра» или «состязание», отражает не только технические правила соответствующей деятельности, но и ценностные установки культуры, включая идеи честной борьбы, успеха, дисциплины и лидерства. Обращение к понятию концепта позволяет раскрыть механизмы вербализации указанных ментальных образований в дискурсе: такие образы, как «победа», «борьба» или «командный дух», не сводятся к отдельным лексическим единицам, а воплощают культурно-исторический опыт, что обусловливает актуальность их лингвистического анализа. К спортивным концептам относятся как более общие и универсальные («спорт», «игра», «соревнование», «команда», «лидер», «фитнес», «здоровье»), так и специализированные, связанные с конкретными видами спорта («футбол», «баскетбол», «бег», «олимпизм», «фэйр-плей»). Отличительной особенностью спортивных концептов является их опора на реальную физическую практику. В отличие от абстрактных философских или научных концептов, спортивные концепты формируются вокруг повторяющихся действий, стандартных ситуаций («матч», «тренировка», «перерыв», «победа» или «поражение») и эмоциональных переживаний, связанных с соревнованием. При этом даже специализированный концепт (например, «футбол») входит в более широкую концептуальную сетку, связанную с понятиями «командный спорт», «мяч», «стратегия», «фан-культура» и т.д. [3].

Спортивные концепты часто выступают в роли межкультурных мостов: одни и те же виды спорта (футбол, баскетбол, волейбол, бокс, фигурное катание и другие) существуют во многих странах, но их концептуализация может заметно различаться.

Основная часть

Концепт ФУТБОЛ в английском языке оставляет собой не просто название спортивной игры, а комплекс представлений, связанных с соревнованием, командностью, принадлежностью к клубу, болельщицкой культурой и социальным взаимодействием. В британском контексте *football* выступает важной частью повседневной идентичности, поэтому его языковая репрезентация выходит далеко за пределы терминологии правил игры.

В «Большом энциклопедическом словаре» под футболом (англ. *football – foot* «нога» + *ball* «мяч») понимается командная спортивная игра с мячом на поле размером 100-110 м × 64-75 м с воротами 7,32 м × 2,44 м; в командах по 11 человек; цель – забить мяч ногами или другой частью тела (кроме рук) в ворота противника. Современный футбол возник в середине XIX в. в Англии. С 1900 г. – футбол в программе Олимпийских игр, с 1930 г. проводятся чемпионаты мира по футболу, с 1960 г. – чемпионаты Европы [4].

По С.И. Ожегову, «футбол» – это «командная игра, в которой игроки стремятся ударами ноги забить мяч в ворота соперника, а также соответствующий вид спорта» [5].

Что касается англоязычных источников, Оксфордский словарь определяет термин *football* как “a game played by two teams of 11 players, using a round ball which players kick up and down the playing field. Teams try to kick the ball into the other team’s goal” [6]. В данном определении фиксируются ключевые признаки данного вида спорта: *игра двух команд по 11 человек*, наличие *мяча* и *поля*, а также цель – *забить мяч в ворота соперника*.

В Кембриджском словаре, в свою очередь, термин *football* обозначается двумя близкими способами в зависимости от географического контекста (британского или американского): 1) “a game in which two teams of players kick a round ball and try to score goals” (определение для классического британского футбола), в котором акцентируется форма мяча (*a round ball*) и цель игры, состоящая в забивании голов (*try to score goals*); 2) “game in which two teams of players try to kick, run with, or throw an oval ball across each other’s goal line” [7] – во втором определении подчеркивается уже овальная форма мяча (*an oval ball*) и необходимость «бросать его за черту» (*throw it across each other’s goal line*), то есть выделяется правило игры как ключевой признак.

Для эмпирического исследования языковой репрезентации концепта ФУТБОЛ англоязычный комедийно-драматический сериал «Тед Лассо» /Ted Lasso/ (4 сезона, 2020-2026 гг.) выступает ценным материалом, поскольку сочетает спортивную концептосферу, межкультурный контекст (американский английский vs. британский английский) и массовый медиатекст с богатой лексикой и образными выражениями.

Сюжет сериала «Тед Лассо» /Ted Lasso/ строится вокруг истории американского футбольного тренера Теда Лассо, которого приглашают возглавить английский футбольный клуб AFC Richmond, несмотря на то, что данный тренер специализируется на американском футболе и не знаком с британской футбольной системой. Это сюжетное противоречие становится основой комического эффекта в сериале и одновременно позволяет продемонстрировать специфику англоязычной британской футбольной терминологии в сравнении с американской. Ставшая после сложного развода новой владелицей клуба Ребекка Уэлтон нанимает Теда в расчете на провал команды, чтобы максимально досадить своему бывшему мужу, который раньше владел этим клубом и является его страстным болельщиком. Однако сам главный герой – Тед Лассо, несмотря на некомпетентность в европейском футболе, выстраивает отношения с игроками через поддержку, мотивацию и доверие. Сюжет развивается вокруг тренировок, матчей, пресс-конференций, внутренней жизни клуба и личных конфликтов, поэтому футбольная лексика функционирует не только как тематический фон, но и как важный элемент характеристики героев. Географический принцип здесь очевиден, и именно эта многозначность станет в сериале постоянным источником недоразумений.

Футбол является основой большинства событий данного сериала: через тренировочный процесс, подготовку к матчам, взаимодействие игроков и тренерского штаба раскрываются характеры персонажей и их личностные изменения. Матчи становятся кульминационными моментами многих эпизодов, а результаты игр напрямую влияют на развитие сюжета. При этом футбол в сериале выполняет и символическую функцию, олицетворяя командное взаимодействие, преодоление трудностей, взаимную поддержку и стремление к общей цели. Особенностью сериала «Тед Лассо» /Ted Lasso/ является то, что спортивная составляющая тесно переплетается в нем с психологическими и социальными проблемами героев, что позволяет увидеть, как формируется ядро концепта ФУТБОЛ и его периферия, а также как футбольная лексика переплетается с ценностными и эмоциональными установками (командный дух, поддержка, личностный рост).

В сериале «Тед Лассо» /Ted Lasso/ активно представлены лексемы, относящиеся к ядру концепта ФУТБОЛ. Термины *football, team, player, match, goal, coach, win, lose, striker, goalkeeper, defense, game, season, competition, manager, training, league* встречаются постоянно, и это естественно: именно они формируют основное содержание концепта. Игроки AFC Richmond регулярно называются *player, teammate, captain, striker, midfielder, goalkeeper* – так задается внутренняя структура команды и распределение ролей. Например:

- *Just go on out there, and get the striker spot for us, okay?* (Ted Lasso, s. 1, episode 6)

- *You're supposed to be the franchise player.* (Ted Lasso, s. 1, episode 6)

- *We have a big game tonight.* (Ted Lasso, s. 2, episode 6)

- *We win together, we lose together.* (Ted Lasso, s. 4, episode 3)

Особенно часто в сериале употребляются слова *team* и *teammate*, подчеркивающие важность коллективного взаимодействия как одной из базовых ценностей футбольной культуры. Например:

- *We're a team.* (Ted Lasso, s. 1, episode 3)

- *We're talking about practice with your team. With your teammates.*

Существенным компонентом концепта ФУТБОЛ также является идея соревнования и достижения результата, поэтому персонажи сериала регулярно используют лексемы *victory, win, defeat, lose, competition, championship*. Их частотность обусловлена тем, что спортивное соперничество составляет основу сюжетного конфликта, а победа рассматривается не только как спортивное достижение, но и как показатель профессионального роста команды. Например:

- *I've had many victories in business. Boardrooms, takeovers, negotiations. But this? This feels completely different. This feels real.* (Ted Lasso, s. 3, episode 5)

- *I'm not here to win. I'm here to help these boys become the best versions of themselves.* (Ted Lasso, s. 1, episode 2)

- *This competition is ruthless. There are no participation trophies here. You either survive, or you go down.* (Ted Lasso, s. 2, episode 3)

Наиболее интересным показателем ядра в сериале является эпизод, где главный тренер команды Тед Лассо вешает в раздевалке постер с надписью *BELIEVE*. Он вешает его криво, далее поправляет с помощью Кили, и в итоге он снова кривой. Постер становится символом подхода Теда: вера важнее идеального исполнения. *Believe*, которое в британской футбольной традиции находится на дальней периферии (мотивационные плакаты, предматчевые речи), в сериале выдвигается на позицию ядра.

На уровне ближней периферии концепта в сериале представлены лексические единицы, связанные с организацией футбольного матча и его регламентом, которые активно используются как игроками, так и фанатами. К ним относятся *foul, penalty, offside, yellow card, red card, free kick, fans*. Данные термины используются преимущественно в ситуациях обсуждения матчей, тренировок и судейских решений. Например, в сцене любительского матча в Туттинге, когда Исаака жестко сбивают с ног, он кричит: *Foul!* (Ted Lasso, s. 2, episode 9) – «*Фол!*», однако местные игроки только смеются, давая понять, что в уличном футболе правила жестче; позже Исаак сам сбивает соперника и говорит: *Sorry, bruv. No fouls here.* (Ted Lasso, s. 2, episode 9) – *«Прости, бро. Здесь нет фолов»,* что демонстрирует относительность понятия *foul*, применение которого зависит от контекста формального матча или дворовой игры, а также от социальных норм конкретной игровой среды.

Точно так же термины ближней периферии являются стандартные положения игроков (*free kick, corner kick, penalty, shot, corner*), например:

- *All free kicks will be taken by Zava. All penalty kicks will be taken by Zava. And all corner kicks must be intended to set up Zava.* (Ted Lasso, s. 3, episode 3)

- *In the final minute, Richmond wins a free kick.* (Ted Lasso, s. 3, episode 12)

В том же матче, когда вратарь «Ричмонда» Зоро отражает удар, комментатор объявляет:

- A *shot from Dixon... Pushed over the bar. Corner, corner!* (Ted Lasso, s. 1, episode 10)

Помимо игровых терминов, к ближней периферии концепта ФУТБОЛ в сериале также относятся обозначения болельщиков: *supporters* – стандартное британское обозначение, а также *fans*, *away fans*, *home supporters*. Например:

- *And the Richmond supporters are making their feelings known.* (Ted Lasso, s. 1, episode 5)

- *The away fans are singing louder than the home supporters today.* (Ted Lasso, s. 3, episode 2)

Болельщики сопутствуют футболу, не являясь частью правил или игровых действий, однако без них футбол, как зрелище теряет смысл, поэтому их отнесение к ближней периферии связано с прямой и контекстуально обязательной связью с футболом, хотя лексически они и не ядерны.

Термин *tie* («ничья») также относится к ближней периферии, поскольку обозначает возможный результат матча, но не является сугубо техническим правилом или базовым игровым действием. Например:

- *I hate ties, Nate. How many times I gotta tell you that? They ain't natural, all right? If God wanted games to end in a tie, she wouldn't have invented numbers*. (Ted Lasso, s. 1, episode 10)

Дальняя периферия концепта ФУТБОЛ включает специализированные понятия, связанные с организацией футбольной деятельности *(tactics, formation, transfer, scouting, management*), а также культурные, эмоциональные и символические смыслы, которые не являются обязательными для понимания футбола, однако активно актуализируются в сериале (*family, friendship, community, identity, belonging, support, hope, personal growth, self-development, emotional healing*).

Семья является одним из центральных понятий дальней периферии в сериале. Команда AFC Richmond неоднократно называется «семьей», причем это не просто метафора, а руководящий принцип Теда Лассо. В эпизоде, после вылета команды из Премьер-лиги, Тед произносит речь в раздевалке:

- *Please do me this favor, will you? Lift your heads up and look around this locker room. Look at everybody else here. And I want you to be grateful that you're going through this sad moment with all these other folks. Because I promise you, there is something worse out there than being sad, and that is being alone and being sad. Ain't nobody in this room alone*. (Ted Lasso, s. 1, episode 10)

Здесь Тед переопределяет понятие команды: это не просто группа игроков, объединенных общими спортивными целями, а сообщество, которое поддерживает друг друга в трудные моменты.

Помимо эмоционально-культурных смыслов, дальняя периферия включает профессионально-организационную лексику, понятную только глубоко погруженным в футбол людям. Например, в сериале регулярно упоминаются элементы футбольной экономики и менеджмента:

- *Came here in the summer transfer window, was immediately injured.* (Ted Lasso, s. 1, episode 6)

- *After bringing Jamie back onside, Ted was disgusted to see Jamie had been recalled back to Manchester City F.C. who had loaned Jamie to AFC Richmond.* (Ted Lasso, s. 2, episode 8)

Термины *transfer* (трансферное окно), *loan* (аренда), *recall back* (отзыв игрока) относятся к сфере футбольного менеджмента и не являются необходимыми для понимания игры как таковой, но составляют важный слой дальней периферии.

Тактическая лексика также занимает значительное место на дальней периферии. Во время нахождения в Амстердаме Тед «открывает» принцип тотального футбола – тактическую концепцию, которую знают только глубоко погруженные в футбол люди. Например, в одном из эпизодов Тед интуитивно приходит к системе, где любой игрок может занять любую позицию на поле, а тренер Бирд поясняет:

- *This tactic is called "Total Football" and it's actually a real thing in the soccer world.* (Ted Lasso, s. 3, episode 6)

Другим примером служит название схемы «4-5-1» (четыре защитника, пять полузащитников, один нападающий) – специализированный тактический термин, понятный только тем, кто знаком с футбольной аналитикой, и он остается на дальней периферии даже при его центральной роли в сюжете эпизода. Когда в команду приходит футболист-суперзвезда Зава, тренеры выстраивают всю игру вокруг него. Например:

- *This is the meaning of the episode's title, "4-5-1". He's the 1. As the coaches explain, all free kicks will be taken by Zava. All penalty kicks will be taken by Zava. And all corner kicks must be intended to Zava.* (Ted Lasso, s. 3, episode 3)

В английском языке, существующем в нескольких региональных вариантах, наиболее наглядно проявляются лингвокультурные различия вербализации концепта ФУТБОЛ в Великоритании и США, обусловленные историческим развитием, миграционными процессами и социокультурными факторами. Одной из наиболее показательных лингвокультуреметических пар является дихотомия *football – soccer.* Оба слова обозначают один и тот же вид спорта, однако их употребление дифференцируется в зависимости от региональной принадлежности языковой нормы.

В британском варианте английского языка стандартным термином является *football*, тогда как в американском варианте для обозначения классического британского футбола используется лексема *soccer* с целью разграничения данной игры и американского футбола (*American football*). Несмотря на кажущуюся простоту, данное различие аккумулирует комплекс исторических, культурных и сугубо лингвистических нюансов. Существование обоих терминов отражает естественную эволюцию английского языка в условиях региональной вариативности, причем каждый из них несет специфический культурно-исторический контекст. Этимологически термин *football* восходит к средневековой Европе, где обозначал игры, проводимые пешком (*on foot*) с мячом, в отличие от конных спортивных состязаний. Ключевой этап формализации игры произошел в Англии XIX века, когда была основана Футбольная ассоциация (*The Football Association,* 1863), стандартизировавшая правила, ранее кодифицированные в Кембридже (1848) [8]. Именно этот период становится поворотным в институционализации современного футбола.

В свою очередь, лексема *soccer* возникает как разговорное сокращение от *association football*. В конце XIX века, в ситуации размежевания регби-футбола (*rugby football*) и ассоциативного футбола, в студенческом сленге Оксфордского университета (Викторианская эпоха) сформировалась традиция добавления суффикса *-er* к усеченным основам. Таким образом, от *association* было образовано *assoccer*, впоследствии редуцированное до *soccer* (по аналогии с *rugger* от *rugby*). Следовательно, слово *soccer* является исходно британским изобретением, а не американским неологизмом [9].

Различия в употреблении обусловлены региональной нормой и культурным контекстом. В странах Европы и других регионах, находящихся под влиянием британского английского, *football* обозначает игру с мячом, предполагающую преимущественно удар ногой. Однако в Соединенных Штатах Америки *soccer* выполняет дифференцирующую функцию по отношению к *American football* – иному виду спорта, генетически восходящему к регби, в котором мяч преимущественно носят в руках и бросают. Правила американского футбола были разработаны в конце XIX века под влиянием регби, что делает его ближе к последнему, нежели к ассоциативному футболу. По мере роста популярности американского футбола, особенно после Второй мировой войны, термин *football* в американском английском закрепился за национальным видом спорта, тогда как для ассоциативного футбола был сохранен маркер *soccer*. В Великобритании лексема *soccer*, напротив, постепенно вышла из активного употребления, уступив место *football*, что связывают с интеграцией данного вида спорта в структуру национальной идентичности [10].

Лингвокультурная оппозиция *football / soccer* и сопряженные с ней различия в спортивной терминологии находят последовательное отра-

жение в сериале «Тед Лассо». Данный сериал представляет собой уникальный материал для лингвистического исследования, поскольку в его основе лежит столкновение двух концептосфер – американской (репрезентируемой главным героем) и британской (репрезентируемой средой профессионального футбольного клуба, в котором он стал главным тренером).

Комизм во многом создается за счет языкового и культурного несоответствия: Тед Лассо регулярно использует спортивную лексику, но иногда понимает ее буквально или переносит в английскую футбольную среду американские представления о данном виде спорта. В результате сериал демонстрирует не просто спорт как игру, но и спорт как особую систему общения, где значимы термины, роли, установки и модели поведения.

Уже в первых эпизодах фиксируется противопоставление американского и британского понимания ключевого термина. В сцене первой пресс-конференции Тед Лассо, представляясь в новом качестве, демонстрирует фундаментальное непонимание базовых принципов британского футбола: он признается, что не знает правил «их футбола» (поскольку в США этот вид спорта называют *soccer*), полагает, что матч может состоять из четырех четвертей (по аналогии с американским футболом), и искренне удивляется возможности ничейного результата Главный герой, Тед Лассо, первоначально оперирует лексемой *soccer*, что вызывает ироничную реакцию британских персонажей, вербализуемую в реплике:

- *It's called football.* (Ted Lasso, s. 1, episode 1)

Тем самым создается хронотоп культурного столкновения, в рамках которого оппозиция *Football ≠ Soccer* приобретает сюжетообразующий статус. При переводе на русский язык данная двусмысленность нивелируется, поскольку в русской лингвокультуре функционирует единственный термин – «футбол», соответствующий как BE *football*, так и AE *soccer*.

Различия между двумя национальными вариантами английского языка в сериале не ограничиваются оппозицией *football / soccer*. Аналогичным образом осуществляется разграничение лексем *coach и manager*. В британской футбольной традиции понятие *manager* обладает более широкой семантикой по сравнению с американским *coach*, включая не только тренировочную деятельность, но и стратегическое управление командой, трансферную политику и общее администрирование. Выбор номинации в сериале становится маркером происхождения персонажа: Тед, будучи американцем, тяготеет к лексеме *coach*, в то время как британская среда последовательно использует *manager*. Расхождение между двумя национальными вариантами английского языка не ограничивается этими примерами – в рамках спортивной лексики сложились целостные терминосистемы, каждая из которых по-своему концептуализирует игровое пространство, снаряжение и временную организацию матча.

Наиболее показательным примером лингвокультурной адаптации является эпизод, ставший классическим благодаря разбору «ложных друзей» переводчика. Когда Тед хвалит игрока, крича: *Look at Isaac! He looks like a Rodin sculpture in cleats!* (Ted Lasso, s. 1, episode 2), его помощник тренера Бирд тут же переводит с американского на британский: *Boots. They call cleats boots*. (Ted Lasso, s. 1, episode 2). Тед, пытаясь адаптироваться, вспоминает другой британский вариант: *I thought you said that the trunk of a car was a "boot".* (Ted Lasso, s. 1, episode 2) Услышав подтверждение, Лассо попадает в ловушку омонимии, фантазируя о сценарии увольнения: *If I were to get fired from my job where I'm puttin' cleats in the trunk of my car...* (Ted Lasso, s. 1, episode 2) Бирд, не моргнув глазом, завершает языковую головоломку: *You got the boot from puttin' boots in the boot.* (Ted Lasso, s. 1, episode 2) Данный диалог демонстрирует, что различия между BE и AE могут создавать многослойные комические эффекты, основанные на совпадении формы при расхождении значений (*boot* как «багажник» в BE и *boot* как «увольнение» в идиоме *get the boot).*

Помимо лексических расхождений, в сериале последовательно обыгрываются более глубинные концептуальные различия, связанные с самим пониманием спорта. Ключевое различие лежит в семантическом ядре каждой спортивной традиции.

Так, для американской футбольной культуры ключевая единица – *touchdown* (тачдаун, приземление в зачетной зоне) – действие, подразумевающее физический контроль над территорией и силовое завершение атаки. Для британского футбола – *goal* (гол), момент пересечения линии пространства сферой, часто более эстетичный и неуловимый. В первых сериях Тед Лассо совершает ритуальную ошибку: *Let's go out there and score a touchdown!* (Ted Lasso, s. 1, episode 1). Для британских игроков это звучит, как ошибка: американский футбол дискретен (серии даундов, тайм-ауты, реклама), английский – непрерывен.

С прагматической точки зрения релевантным представляется также отношение к ничейному результату. В американской спортивной терминологии ничья (*tie*) квалифицируется как нештатная ситуация, которая предполагает введение дополнительных периодов или овертайма для определения победителя. В регулярном сезоне NFL (National Football League, НФЛ) – главной профессиональной лиги американского футбола в США – ничьи возможны, но статистически редки (менее 1% матчей), а в плей-офф исключены полностью. Напротив, в британской футбольной терминологии ничья (*draw*) представляет собой легитимный, статистически предсказуемый и когнитивно приемлемый исход, особенно в контексте выездных матчей или борьбы за сохранение места в лиге (*relegation battle*). Однако в Англии для обозначения ничьей используют термин *draw*, и, что важнее, британское футбольное комьюнити относится к ничьей, как к тактическому результату (особенно на выезде). Концепция вылета в низший дивизион (*relegation*), в свою очередь, не имеет структурного аналога в закрытых американских спортивных лигах, где действует система драфта и отсутствует риск потери места в лиге.

Будучи американцем, Тед Лассо регулярно демонстрирует непонимание или намеренное искажение британских футбольных терминов. Например, когда команде предстоит товарищеский матч, и кто-то говорит: *We can't even get a goal for an exhibition match.* (Ted Lasso, s. 2, episode 6), другой персонаж поправляет: *Friendly*, на что Тед возражает: *Ain't nothing friendly about what happened out here.* (Ted Lasso, s. 2, episode 6) – «*Ничего дружеского в том, что здесь произошло, нет».* Ирония строится на том, что *friendly* («товарищеский матч») буквально означает «дружеский», но на футбольном поле ничего дружеского не происходит.

Важно отметить, что изначальное проецирование исключительно американского футбольного видения персонажем Теда Лассо делает его последующую трансформацию в сериале особенно показательной. В одной из сцен Тед Лассо с гордостью замечает: *I said football without even thinking about it.* (Ted Lasso, s. 1, episode 4) – *«Я сказал " футбол", даже не задумываясь».* Эта реплика знаменует собой переход от сознательного контроля над языком к бессознательному принятию нормы, что является ключевым показателем когнитивной адаптации.

Заключение

Проведенный анализ позволил выявить принципиальные семантические расхождения на уровне ядра и периферии концепта ФУТБОЛ в британской и американской лингвокультурах. Британская версия концепта ФУТБОЛ, репрезентируемая средой футбольного клуба AFC Richmond, связана с традицией, ироничным фатализмом, принятием ничьи и сложной системой локальных идентичностей. Американская версия, репрезентируемая главным тренером Тедом Лассо, первоначально базируется на милитаристской метафорике, культе победы любой ценой, открытой эмоциональности и позитивной психологии. Столкновение и постепенная интеграция этих двух концептуальных систем создает комический и одновременно терапевтический эффект сериала, делая его ценнейшим источником для лингвокультурологического анализа и исследования межкультурной коммуникации. В ходе исследования выявлены случаи языковой аккомодации персонажей, иллюстрирующие процессы межкультурной адаптации: главный герой-американец постепенно осваивает британские футбольные реалии и включают их в свою речь, однако при этом сохраняет американизмы в эмоционально окрашенных высказываниях, что свидетельствует о невозможности полной нивелировки национально-специфических концептуальных схем.

Таким образом, проведенный анализ позволяет заключить, что противопоставление лексем *football* и *soccer* является не изолированным лексическим казусом, а репрезентантом более глубинных расхож-

дений в концептуализации спорта, профессиональной иерархии, временной и пространственной организации игры в американской и британской лингвокультурах.

Литература

1. Кубрякова, Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – М. : Филологический факультет МГУ, 1997. – 245 с.
2. Анисимова, О. Б. Когнитивность терминологии командных видов спорта / О. Б. Анисимова, Л. Г. Ярмолинец, М. Н. Кунина // Актуальные проблемы и современные технологии преподавания иностранных языков в неспециальных вузах : сборник научных статей, Воронеж, 23-24 марта 2022 года. – Воронеж : ИПЦ «Научная книга», 2022. – С. 12-17.
3. Ершова, И. В. Базовые когнитивные признаки концепта СПОРТ в сознании носителей современного русского языка / И. В. Ершова // Litera. – 2024. – № 7. – С. 244-247
4. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.vedu.ru/bigencdic/67846/.
5. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. / С. И. Ожегов. – Режим доступа: https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=34146.
6. Oxford Advanced Learner's Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com/.
7. Cambridge Advanced Learner's Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dictionary.cambridge.org/ru/.
8. Reilly, T., Gilbourne, D. Science and football: a review of applied research in the football codes. // Journal of Sports Sciences, 2003. 21(9). P. 693-705. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://doi.org/10.1080/0264041031000102105.
9. What's The Origin Of The Word "Soccer"? // Lexico. Oxford Dictionaries. 2026. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.lexico.com/explore/whats-the-origin-of-the-word-soccer.
10. Manfred, T., Dawson, A. The real reason Americans call it 'soccer' is all England's fault // Business Insider. Nov 29, 2022. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.businessinsider.com/why-americans-call-it-soccer-2014-6.

Lingvocultural differences in the verbalization of the FOOTBALL concept in Britain and the USA and their representation in the English-language sports dramedy "Ted Lasso"

Minova M.V., Phedorova A.V., Drobysheva E.I., Nersisyan E.A.

Plekhanov Russian University of Economics

This article is devoted to a comprehensive analysis of the linguistic and cultural features of the implementation of the FOOTBALL concept in the British and American versions of English on the material of the popular sports series "Ted Lasso". The relevance of the work is due to the growing interest in intercultural communication in media space, where sports discourse acts as a vivid intersection of national-specific meanings. In the course of the research, the authors identify and systematize lexical-semantic, pragmatic and stylistic markers that reflect the differences in the perception of football realities by the bearers of two linguistic cultures, as well as analyze the ways they are used in character dialogues. The article pays special attention to the identification of key discrepancies in association fields, emotional-evaluative connotations and custom models for using the FOOTBALL concept, as well as to the identification of cases of language accommodation and comic effect based on intercultural inconsistency. The results of the study showed that the dramedy "Ted Lasso" serves as a representative model for studying the dynamics of linguistic-cultural interaction and mechanisms of regularization of football's conceptual differences in modern English-speaking sports discourse.

Keywords: FOOTBALL concept, British English, American English, sports discourse, national-cultural specificity, intercultural communication, lingvocultural differences, pragmatic-linguistic aspect, language adaptation, identity markers

References

1. Kubryakova, E. S. Short dictionary of cognitive terms. – M.: Philological Faculty of the Moscow State University, 1997. – 245 p.
2. Anisimova, O. B. Cognitivity of the terminology of team sports // Current problems and modern technologies of foreign language teaching in non-specialized universities, Voronezh, March 23-24, 2022. – Voronezh: "Scientific book", 2022. – P. 12-17.
3. Yershova, I. V. Basic cognitive features of the concept of SPORT in the consciousness of modern Russian speakers // Litera. – 2024. 7. – P. 244-247.
4. Great encyclopedic dictionary. – URL: https://www.vedu.ru/bigencdic/67846/.
5. Ozhegov, S. I. Explanatory dictionary of the Russian language. – URL: https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=34146.
6. Oxford Advanced Learner's Dictionary. – URL: http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com/.
7. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. – URL: https://dictionary.cambridge.org/ru/.
8. Reilly, T., Gilbourne, D. Science and football: a review of applied research in the football codes. // Journal of Sports Sciences. – 2003. – 21(9). – P. 693-705. – URL: https://doi.org/10.1080/0264041031000102105.
9. What's The Origin Of The Word "Soccer"? // Lexico. Oxford Dictionaries. – 2026. – URL: https://www.lexico.com/explore/whats-the-origin-of-the-word-soccer.
10. Manfred, T., Dawson, A. The real reason Americans call it 'soccer' is all England's fault // Business Insider. Nov 29, 2022. – URL: https://www.businessinsider.com/why-americans-call-it-soccer-2014-6.

Конструирование «детскости» через языковые средства: характерные черты англоязычной речи персонажей-детей в современных американских анимационных фильмах

Новикова Анастасия Кирилловна
студент Высшей школы социально-гуманитарных наук (факультета), Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова,
nastyanovikova1707@gmail.com

Минова Мария Владимировна
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков №3, Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова,
mariaminova543@gmail.com

Соколова Екатерина Иосифовна
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков №3, Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова, Sokolova.EI@rea.ru

Данная статья посвящена исследованию способов конструирования образа ребенка в современных американских анимационных фильмах. Авторы рассматривают специфический набор языковых средств, используемых сценаристами для маркирования «детскости» в англоязычной речи персонажей-детей. В ходе исследования проводится анализ синтаксических, лексических, грамматических и просодических особенностей, характерных для детской речи, а также устанавливается их зависимость от возраста персонажа, его социального статуса и сюжетных задач. На конкретных примерах из англоязычных мультфильмов в статье показано, как подобные языковые маркеры имитируют естественную детскую речь.
Ключевые слова: детская речь, лингвистическая репрезентация возраста, маркеры речи детей, языковая личность персонажа-ребенка, анимационный дискурс, английский язык

Введение

Целью настоящей статьи является выявление и систематизация комплекса языковых средств, используемых в современных американских анимационных фильмах для конструирования образа ребенка, а также определение функциональной роли этих средств в создании эффекта «детскости» в англоязычной речи персонажей-детей.

Объектом исследования выступает устная диалогическая речь детских персонажей в полнометражных мультфильмах производства США, рассматриваемая как совокупность вербальных и просодических средств, используемых для создания образа ребенка.

Материалом исследования послужил корпус примеров детской речи, полученных методом сплошной выборки из современных англоязычных анимационных фильмов «Босс-молокосос» /The Boss Baby/ (2017) и «Виво» /Vivo/ (2021).

Теоретические основы изучения проблемы лингвистической репрезентации возраста и особенностей детской речи

Возрастная обусловленность речевых особенностей выступает одним из фундаментальных принципов описания детской речи в современной лингвистике, поскольку именно возрастной фактор во многом определяет специфику функционирования языковых средств, характер коммуникативных задач и степень осознанности речевого поведения. Речь ребенка не может рассматриваться вне контекста онтогенетического развития, так как изменения в языковой системе непосредственно соотносятся с эволюцией когнитивных процессов, социальной компетенции и форм взаимодействия с окружающим миром. При этом, как подчеркивает Н.И. Жинкин, возраст выступает не хронологическим показателем, а комплексной категорией, включающей биологические, психологические и социокультурные параметры, определяющие динамику речевого развития [1].

В детском возрасте речевая деятельность формируется в условиях активного освоения языковой системы и ее базовых структур. Возрастная специфика детской речи проявляется прежде всего в ограниченности языкового опыта и незавершенности процессов языковой категоризации, что обусловливает своеобразие лексического состава, грамматических моделей и способов выражения значений. Детская речь характеризуется высокой степенью вариативности, экспериментирования с языковым материалом и относительной независимостью от нормативных ограничений взрослого языка. Согласно Н.В. Новотворцевой, подобные явления не могут быть адекватно интерпретированы вне учета возрастных особенностей когнитивного развития, таких как наглядно-образное мышление, формирование понятийных структур и постепенное освоение абстрактных категорий [2]. Не вызывает сомнения тот факт, что «современные дети отличаются высокой познавательной активностью, эрудированностью, любознательностью, выраженной в большей степени, чем у их сверстников прошлых лет. Они быстрее и легче осваивают взаимодействие с разнообразными техническими устройствами, овладевают базовыми навыками использования компьютеров, мобильных телефонов, различных гаджетов» [3, с. 94]. Очевидно, что в настоящее время детям свойственна большая информированность, знание и использование в общении «взрослых» реалий жизни, неожиданность и глубина умозаключений.

По мере взросления ребенка возрастная обусловленность речевых особенностей не утрачивает своего значения, однако приобретает иное качество. Принцип возрастной обусловленности позволяет рассматривать детскую речь не как статическую совокупность языковых признаков, а как динамическую систему, развивающуюся в соответствии с логикой онтогенеза. Следовательно, возраст определяет не только выбор языковых средств, но и способы их функционального использования в различных коммуникативных ситуациях. Учет данного принципа является методологически необходимым условием дальнейшего ана-

лиза конкретных фонетических, лексических, грамматических и прагматических характеристик детской речи, что позволяет рассматривать их в системе, а не изолированно друг от друга.

Фонетико-фонологические особенности детской речи следует рассматривать как динамическое явление, формирующееся на пересечении биологических, когнитивных и социокультурных факторов.

Лексико-семантический уровень детской речи представляет собой одну из наиболее динамичных и продуктивных сфер языкового онтогенеза, поскольку именно в процессе освоения словаря наиболее отчетливо проявляется взаимосвязь языкового и когнитивного развития ребенка. Детская речь на данном уровне не воспроизводит в готовом виде систему значений взрослого языка, а формирует собственные, функционально мотивированные семантические структуры, отражающие специфику детского опыта и восприятия мира. Источники пополнения раннего детского лексикона разные по своей сути и включают как элементы непосредственной предметной реальности, отраженной в речи взрослых, так и так называемую «вторичную реальность», представленную книгами, изображениями, стихами, песнями и ритуализированными игровыми текстами. С точки зрения семантической структуры начальный детский лексикон является внутренне неоднородным. В нем традиционно выделяются протослова, слова так называемого «языка нянь», нормативные слова, адаптированные ребенком, а также застывшие фразы.

Особый интерес представляют протослова – устойчивые вокализации, не имеющие прямого источника во взрослом языке и изобретенные самим ребенком. Их существование свидетельствует о высокой степени языковой креативности на ранних этапах онтогенеза и подтверждает положение о том, что ребенок выступает активным субъектом языкового конструирования, а не пассивным усвоителем готовых форм. Зарубежные психолингвисты Дж. Дор, Х.Б. Франклин, Р.Т. Миллер и А.Л.Х. Рамер описывают протослова как специфические единицы ранней коммуникации, которые служат связующим звеном и предшествуют появлению в лексиконе ребенка нормативных слов [4, p. 20].

Наряду с протословами значительную часть раннего детского словаря составляют слова «языка нянь» – звукоподражательные и лепетоподобные формы, функционирующие в особой подсистеме языка, ориентированной на общение взрослых с маленькими детьми. По мнению М.Б. Елисеевой, эти единицы занимают промежуточное положение между индивидуальным языковым творчеством ребенка и нормативной лексикой, поскольку часто заимствуются взрослыми из детской речи и возвращаются ребенку уже в осмысленном виде [5, с. 61].

Нормативные слова в раннем детском лексиконе, как правило, подвергаются фонетической и семантической адаптации. Семантические обобщения и расширения значений являются закономерным следствием ограниченного языкового репертуара и стремления ребенка использовать уже освоенные формы для обозначения новых объектов и ситуаций. В результате одно и то же слово может соотноситься с целым классом предметов, объединенных по функциональному, перцептивному или ситуативному признаку. Подобные обобщения не свидетельствуют о семантической неточности, а отражают специфику детской категоризации, при которой, в соответствии с теорией Л.С. Выготского, значение слова формируется «от конкретного к абстрактному» и постепенно уточняется по мере накопления опыта [6].

Следующий аспект детской речи – становление грамматики. Грамматический уровень детской речи представляет собой один из наиболее показательных аспектов языкового развития, поскольку именно в нем пересекаются когнитивные, коммуникативные и собственно языковые процессы. В отличие от фонетики и лексики, которые относительно рано становятся объектом внимания взрослых, грамматический строй формируется в значительной степени имплицитно – как результат систематического участия ребенка в речевом взаимодействии. Т.А. Кот отмечает, что «основой усвоения грамматической стороны языка выступает познание ребенком отношений и связей окружающей действительности, выраженных в грамматических формах языка [7, с. 212]. Однако усвоение грамматики не сводится к механическому подражанию: ребенок постепенно реконструирует внутреннюю систему языка, опираясь на регулярности входящего речевого потока и собственные гипотезы о способах организации высказывания. Традиционно в структуре грамматического строя выделяют морфологический и синтаксический компоненты. Морфология связана с овладением способами словоизменения и словообразования, тогда как синтаксис отражает способность комбинировать лексические единицы в осмысленные и структурно упорядоченные высказывания. В детской речи эти уровни развиваются неравномерно и не всегда синхронно: ранние синтаксические конструкции могут опережать морфологическую оформленность, а морфологические инновации – не находить сразу адекватного синтаксического «встраивания».

При этом в онтолингвистике все чаще подчеркивается, что решающим фактором, формирующим детскую речь, является не хронологический возраст ребенка, а логика и последовательность языковых изменений. Индивидуальные траектории речевого развития могут существенно различаться, однако именно повторяемость этапов и механизмов усвоения позволяет выявлять общие закономерности формирования языковой способности детей. Как справедливо указывают Д.С. Мокренцов и А.С. Мокренцова, «детская речь – это не часть речи взрослого человека, а своеобразная система лексических знаков со своими правилами и периодами использования, благодаря успешному овладению которых формируется сознание и происходит социализация ребенка в общество» [8, с. 277-278].

Анализ англоязычной речи персонажей-детей

«Босс-молокосос» /The Boss Baby/ (2017) – первый мультфильм, к которому мы обращались в рамках данного исследования. В центре сюжета данного анимационного фильма – два брата: семилетний Тим Темплтон, выступающий в роли рассказчика, и его младший брат – младенец, которого все зовут Босс-молокосос, поскольку его речевая манера взрослого человека резко контрастирует с состоянием младенца. Босс-молокосос использует лексико-синтаксические конструкции, характерные для корпоративного и официально-делового стиля речи. Это создает уникальную лингвистическую модель, в которой ребенок выражает свои желания и потребности с помощью профессионального жаргона. Например:

- One thing was clear. He was the boss. He set up his office, right smack dab in the middle of the house. He conducted meetings. (The Boss Baby)

Данная реплика является частью начального нарратива Тима, когда он описывает появление Босса-молокососа в доме. Фрагмент содержит четыре простых предложения, которые ориентированы на четкое сегментирование информации. Ключевыми единицами являются smack dab и conducted meetings. Smack dab – разговорное словосочетание, означающее «точно», «прямо в центре». Conducted meetings (проводил совещания) – это выражение принадлежит к официально-деловому стилю речи, что в сочетании с образом младенца создает стилистический диссонанс. Семантический анализ показывает, что Тим описывает необычную ситуацию (младенец, который ведет себя как босс) с помощью бытовой лексики. Параллелизм конструкций (He set up... He conducted...) и отсутствие модальных слов создают эффект формального отчета, что усиливает ироническое звучание. Высказывание реализует детский дискурс, в рамках которого категории корпоративной культуры проецируются на домашнюю повседневность.

- Oopsie! I got it. Uh-oh. Five-second rule. (The Boss Baby)

Данная сцена происходит, когда Тим роняет еду и применяет five-second rule («правило пяти секунд») – распространенное в англоязычных странах детское убеждение, что упавшую еду (печенье, конфету) можно съесть, если поднять ее в течение пяти секунд, поскольку считается, что микробы не успеют перейти на нее с грязной поверхности за столь короткое время. В русском языке также есть похожая поговорка: «Быстро поднятое упавшим не считается!». Реплика складывается из трех парцеллированных высказываний, которые имитируют спонтанную реакцию на ситуацию. Oopsie! – уменьшительно-ласкательная форма междометия oops с суффиксом -sie, характерным для «языка нянь». I got it – простое предложение, сообщающее о том, что Тим поднял упавшее. Uh-oh – междометие, выражающее тревогу или сожаление. Five-second rule – поговорка, обозначающий детское «правило пяти секунд». Речь Тима в данном примере демонстрирует характерные черты детской речи: использование уменьшительно-ласкательных форм, междометий, апелляцию к фольклорным «правилам».

- The tape, Timmy! Or I'm gonna rip, rip, rip. (The Boss Baby)

Босс-молокосос требует от Тима отдать пленку и прибегает к угрозе, которая выражена в усеченной форме. Благодаря эллипсису фраза звучит отрывисто и динамично, а использование фоносемантического приема усиливает речевое воздействие на адресата. Особого внимания заслуживают редуцированная форма gonna и глагол rip, подвергнутый редупликации. Gonna является разговорным стяжением конструкции going to, используемым для выражения будущего времени с оттенком намерения или неизбежности. В подростковой и детской речи подобные редукции (gonna, wanna, gotta) встречаются очень часто и маркируют высказывание как непринужденное, спонтанное. Глагол to rip (рвать, разрывать) подвергается редупликации – трехкратному повтору (rip, rip, rip). Звуковой рисунок имитирует процесс разрывания ткани, усиливая воздействие угрозы на эмоциональном уровне. Риторически фраза построена на эллипсисе и повторе. Эллипсис создает ощущение срочности, а редупликация – эффект нарастания и неотвратимости.

- It's one big baby con-spy-racy! (The Boss Baby)

Окказиональное словотворчество Тима передает характерный для детской речи процесс переосмысления сложных понятий через призму знакомых слов. Con-spy-racy – окказионализм, образованный контаминацией слов conspiracy (заговор) и spy (шпион). Тим разбивает исходное слово на слоги и вставляет в середину знакомое существительное spy. Это явление описывается К.И. Чуковским как «народная этимология» [9, с. 16] – переосмысление непонятного слова через известное. Ребенок конструирует гибридное понятие, которое в его картине мира обладает большей объяснительной силой, чем нормативное conspiracy. Риторически фраза построена на игре слов. Разбиение conspiracy на con-spy-racy делает слово более наглядным и запоминающимся. Высказывание определяет речь Тима как творческую, экспериментальную, что соответствует детскому словотворчеству.

- The Boss Baby: The truth is I'm no ordinary baby. Tim: Well, no kidding.

The Boss Baby: I'm on a mission from above.

Tim: Are you the Baby Jesus? The Boss Baby: Yes. I'm the Baby Jesus. (The Boss Baby)

Приведенный диалог происходит, когда Босс-молокосос впервые раскрывает Тиму свою истинную природу. Тим реагирует с иронией, а Босс подхватывает его иронию и доводит ее до абсурда. No kidding – разговорное выражение, означающее «без шуток, неужели». Mission from above – фразеологизм с двойным значением: «задание свыше» (переносное) и «миссия с небес» (буквальное). Тим интерпретирует его буквально и задает вопрос Are you the Baby Jesus, на который Босс-молокосос отвечает утвердительно. Риторически диалог построен на эскалации. Тим иронизирует, Босс-молокосос принимает вызов и отвечает еще более абсурдным утверждением.

- You don't know anything about hugs, or bedtime stories, or special songs! (The Boss Baby)

Кульминация конфликта наступает, когда Тим обвиняет Босса-молокососа в том, что он не понимает семейных ценностей. Фраза состоит из простого предложения с отрицанием You don't know anything и ряда однородных дополнений: hugs, bedtime stories, special songs. Парцелляция отсутствует, синтаксис целостный, что делает высказывание весомым и завершенным. Ключевыми единицами являются hugs (объятия), bedtime stories (сказки на ночь) и special songs (особенные песни). Это символы семейного тепла и детства, которые младший брат, по мнению Тима, отвергает. Семантический анализ показывает, что Тим противопоставляет корпоративный мир Босса-молокососа миру семейных ценностей. Это центральный конфликт фильма, и здесь Тим его вербализирует впервые. Отрицание don't know anything – экспрессивно-преувеличенное, усиливающее обвинение. Восклицательная интонация указывает на высокий эмоциональный накал. В контексте фильма данная реплика знаменует поворотный момент. Тим перестает быть просто наивным ребенком и становится носителем убеждений, которые Босс-молокосос не понимает.

Анимационный фильм «Виво» /Vivo/ (2021) предлагает иной ракурс рассмотрения детской речи. Героиня Габриэла "Габи" Мария Роза Эрнандес, выросшая в США десятилетняя девочка кубино-доминиканского происхождения, представляет собой тип персонажа, чье вербальное поведение максимально лексически насыщено: ее речь характеризуется высокой концентрацией актуального сленга, гипербол, культурных отсылок и редукций как у многих детей, вступающих в предподростковый возраст.

Габи с самого начала демонстрирует устойчивый речевой портрет уже сформировавшегося ребенка, для которого язык выступает прежде всего инструментом социальной самоидентификации и разграничения «своего» и «чужого» пространства. Например:

- See, you get it. Wait! I got a great idea. You should come live with me in Florida. Come on, get in the bag. (Vivo)

Как видно из вышеприведенного примера, первая встреча Габи и домашнего питомца дяди ее отца кинкажу по кличке Виво сразу задает тон ее речи, в которой эмоциональный контакт мгновенно перерастает в импульсивный план действий. Фраза состоит из четырех коротких предложений, имитирующих быструю смену когнитивных состояний. Get it – разговорная фраза, которая означает «понимать суть», «улавливать». Great idea – субъективная оценка своей же мысли. Императив get in the bag лишен смягчающих модальных элементов, что подчеркивает уверенность Габи в правильности своего решения. Предложение иллюстрирует типичную для детского возраста импульсивность и стремление к необдуманным поступкам, что отражает «чувство взрослости» и желание быть значимым для другого.

- **Vintage maracas! Claves! Ho ho! Check out this bad boy! (Vivo)**

Речевая реакция Габи на подаренные музыкальные инструменты структурирована при помощи номинативных конструкций Vintage maracas! и Claves!, междометия-редупликации Ho ho! и императива с прямым дополнением Check out this bad boy! Парцелляция и отсутствие глагольных связок свидетельствует о большом количестве эмоций. Vintage – прилагательное, которое в детско-подростковом сленге приобретает значение «крутой, редкий, аутентичный». Check out – фразовый глагол со значением «посмотри, зацени, обрати внимание». Bad boy – сленгизм, в котором отрицательная лексика парадоксально используется для выражения положительной оценки (крутая штука). С помощью семантического анализа можно заметить, что Габи выражает восторг через обилие сленга и оценочной лексики, где каждое слово передает эмоциональное состояние говорящего.

Нижеприведенный короткий диалог между дочерью и ее мамой наглядно показывает лаконичную форму выражения несогласия:

- Mom: If you don't at least try to get along with other kids, you're going to be very lonely.

Gabi: Meh. (Vivo)

Синтаксическая структура в ответной реплике отсутствует, что является крайней формой экономии речевых усилий в ответ на развернутое предупреждение матери. Meh – междометие, выражающее в английском языке безразличие, скепсис или пренебрежение. Данное междометие обладает устойчивой коммуникативной функцией: «мне все равно», «это неважно», «меня это не волнует». В детском дискурсе meh является высокочастотным маркером демонстративного безразличия. Габи не вступает в аргументацию и не пытается оправдаться. Она использует минимальное звуковое средство, которое выражает целый комплекс эмоций: пренебрежение к предупреждению, вызов, нежелание продолжать разговор. Отказ от развернутого ответа сам по себе является коммуникативным актом, сигнализирующим о закрытии темы. Данный пример иллюстрирует стремление детей к экономии языковых средств.

- It's fine. It's just the belongings of your dearly departed great uncle. Rolling on the floor, all by itself. Playing spooky accordion music. (Vivo)

Столкнувшись со странной ситуацией, Габи прибегает к сарказму и описывает очевидно ненормальное явление, как само собой разумеющееся. Применение выражения Dearly departed, которое часто используется в траурных речах (горячо любимый покойный), к неодушевленным «принадлежностям» выстраивает парадоксальную, двусмысленную картину. All by itself является фразеологизмом, подчеркивающим неестественность самостоятельного движения предмета. Spooky (жуткий, зловещий) – оценочное прилагательное, которое ги-

перболизирует ситуацию и придает ей оттенок ужастика. Семантический анализ показывает, что Габи сознательно преувеличивает масштаб ситуации, чтобы показать, что она не находит рационального объяснения. Она говорит It's fine, но перечисляет детали, которые в совокупности образуют картину совершенно ненормального явления.

Габи использует иронию и симуляцию физических симптомов, чтобы выразить отвращение к школьной униформе:

- Mom: Here, take your uniform.

Gabi: You mean my invisibility cloak? I can feel hives coming on. My throat is getting itchy. (Vivo)

Параллелизм конструкций I can feel... My throat is getting... формирует эффект нарастания «симптомов». Invisibility cloak – прямая аллюзия на серию книг о Гарри Поттере, которая актуализирует глобальный культурный код, понятный целевой детской ауудитории мультфильма. Стоит отметить, что «Мантия-невидимка» – это не просто метафора, а способ показать, что Габи разделяет общие для ее поколения представления и ценности. Отметим, что использование интертекстуальных отсылок к массовым явлениям служит средством обозначения групповой идентичности. Для Габи школьная униформа – это символ того, что ее заставляют быть такой же, как остальные. Hives (крапивница) и itchy (зудящий) – лексика, описывающая аллергическую реакцию, которая используется метафорически.

- I'm a wow in a world full of ho-hum. I'm a wild young lady. But you know 'sum? (Vivo)

Вышеприведенная реплика звучит в тот момент, когда Габи заявляет о своей непохожести на окружающих и подчеркивает собственную уникальность. Центральными лексемами являются wow и ho-hum. Междометие Wow используется здесь как существительное со значением «нечто потрясающее, вызывающее восхищение». Ho-hum функционирует как определение скучной, однообразной, ничем не примечательной среды. Благодаря этому контрасту Габи проводит четкую границу между собой и окружающим миром. Прилагательное wild (дикая, необузданная) усиливает это самоопределение и добавляет ему оттенок вызова. Особого внимания заслуживает форма 'sum. Она представляет собой редуцированный вариант слова something, образованный путем выпадения первого слога и редукции согласных. В устной речи 'sum вместо something встречается повсеместно в быстром, неформальном общении.

- But I j… I just had to deliver tío's song. He… he didn't get to tell Marta he loved her. Just like I never got to tell Dad how… how much I loved him. (Vivo)

Финальный монолог Габи знаменует взросление и способность к эмоциональной рефлексии, признанию собственной уязвимости. Фраза состоит из нескольких предложений, разделенных многоточиями, имитирующими эмоциональное запинание. Повторы I j… I just; He… he; how… how much передают трудность вербализации глубоко личных переживаний. Синтаксический параллелизм He didn't get to tell... I never got to tell связывает две истории в единую эмоциональную структуру. Didn't get to tell – глагол to get выступает в значении «иметь возможность, успевать», что свойственно для устной речи. Габи находит в истории дяди отца отражение своей собственной боли. Героиня не просто доставляет песню, а исправляет ошибку, которую сама совершила. На смену протесту и погруженности в личные обиды приходит признание собственной уязвимости и способность к эмпатии, что свидетельствует о качественном сдвиге в речевом и личностном развитии Габи.

Результаты исследования конструирования «детскости» в американских мультфильмах

Как показало проведенное исследование, возраст персонажа кодируется именно на уровне языка. В ходе изучения фактического материала были выявлены ключевые особенности специфики детской речи персонажей анимационных фильмов, которые традиционно проявляются на фонетическом, синтаксическом, лексическом и прагматическом уровнях.

На фонетическом уровне главным признаком детской речи является стремление к максимальному упрощению и высокой скорости произношения в условиях непринужденного общения, что выражается в регулярном использовании разговорных слияний, редуцированных форм и фонетических стяжений слов, когда грамматические конструкции превращаются в устойчивые фонетические клише. Нами зафиксированы следующие единицы: gonna (редукция от going to), wanna (от want to), gotta (от have got to), 'cause (от because), 'sum (от something), whadda (от what do you). В английском языке указанные формы имитируют звучание спонтанной быстрой устной речи главных детских персонажей исследуемых мультфильмов, указывают на неформальный характер общения и принадлежность к детскому дискурсу. Ярким примером подобного стяжения модальных форм выступает реплика Габи: Yeah, I don't think that's gonna happen. (Vivo), где нормативное going to сокращается до разговорного gonna. Другой пример Gotcha! Put that cookie down. (The Boss Baby), где Gotcha! – редуцированная форма от got you, разговорное восклицание, означающее «поймал!». Кроме того, в разговорной речи детей часто происходит сокращение слов за счет «проглатывания» начальных слогов или конечных звуков, как, например, в высказывании But you know 'sum? (Vivo), где лексема something трансформируется в усеченное 'sum. В моменты сильного эмоционального всплеска, обиды или волнения для детской речи становятся характерны частые звуковые повторы и запинки, полностью деформирующие фразу, например: He… he didn't get to tell Marta he loved her. (Vivo).

На лексическом уровне характерными чертами детской речи является активное употребление уменьшительно-ласкательных суффиксов, звукоподражаний, специфического детского сленга или упрощенных номинаций предметов. Использование неформальной лексики, коллоквиализмов и просторечий для создания эффекта «непосредственности» также указывает на лексический инфантилизм. Речь персонажей-детей отличается повышенной экспрессивностью: гиперболизация эмоций через преувеличение радости, страха или удивления выступает как маркер наивного восприятия мира. Из-за склонности к преувеличениям и категоричным оценкам дети постоянно используют качественные прилагательные с очень широким оценочным значением, выступающие маркерами крайнего недовольства или одобрения, например: He had the coolest guitar (Vivo). Наконец, для детей свойственно игровое словотворчество, когда они придумывают собственные неологизмы, интуитивно соединяя части двух разных слов, что иллюстрирует пример con-spy-racy (The Boss Baby).

На синтаксическом уровне базовой чертой «детскости» выступает высокая степень эллиптичности, использование простых предложений, парцелляции, повторяющихся конструкций, характерных для незрелой речи. Ввиду того, что внимание ребенка часто приковано к тому, что происходит прямо сейчас, он охотно опускает глаголы и строить свою речь на основе назывных предложений, просто перечисляя окружающие объекты или их признаки. Это наглядно иллюстрируют реплики Vintage maracas! Claves! (Vivo), где номинативные цепочки полностью заменяют развернутые предложения. В ситуациях требования или угрозы такой пропуск сказуемого помогает детям усилить экспрессию, что подтверждается примером The tape, Timmy! (The Boss Baby), где полностью опущен глагол направленного действия. Для детей младшего возраста также характерен синтаксический параллелизм в общении со сверстниками. В процессе споров они часто не используют логические аргументы, а просто зеркально копируют структуру предложения собеседника, добавляя к нему механическое отрицание.

С прагматической точки зрения детские высказывания часто направлены на быстрое получение желаемого, при этом дети склонны копировать «взрослые» речевые стили для компенсации своего уязвимого положения. Дети предподросткового возраста в коммуникации со старшим поколением активно используют иронию, сарказм и встречные уточняющие вопросы, которые доводят требования взрослых до полного абсурда. Например: It's fine. It's just the belongings of your dearly departed great uncle. Rolling on the floor, all by itself... Like a ghost (Vivo). Такие прагматические маркеры детской речи, как междометия, восклицания, частицы типа wow, yay, oops, указывают на повышенную эмоциональность детей. Действительно, в детской речи огромную роль играют звукоподражания и изолированные междометия, которые заменяют собой длинные описания чувств, как во фразе Oopsie! (The Boss Baby) или в реплике Meh (Vivo).

Наряду с общими возрастными особенностями, англоязычная детская речь в современных условиях сильно зависит от этнокультурной среды и места проживания говорящих на территории США. В связи с этим в американском обществе отчетливо выделяются два речевых направления.

Первое направление связано с традиционной культурой американского среднего класса. Эта речь базируется на общем американском стандарте английского языка, а ее лексика отражает классический быт пригородной Америки, загородных домов и семейных традиций, включая в себя общенациональные разговорные идиомы и усилительные фразы, такие как, например, Right smack dab in the middle (The Boss Baby).

Второе направление отражает специфику крупных городских центров и штатов с высокой долей латиноамериканского населения (например, Флориды). Здесь детская речь демонстрирует языковую гибридизацию, при которой в английский сленг встраиваются испанские слова и выражения, например, tío вместо английского uncle. Данные испанизмы используются детьми на подсознательном уровне и служат маркером их двойной культурной идентичности. Например: I just had to deliver tío's song. (Vivo).

Заключение

Проведенный на материале современных англоязычных мультфильмов анализ речи персонажей-детей показал, что выбор сценаристами тех или иных средств зависит от возраста персонажа, его социального статуса и сюжетной функции. В рамках достижения цели были выявлены такие ключевые характерные черты англоязычной детской речи, как синтаксический примитивизм, специфическая лексика, включающая звукоподражания и уменьшительно-ласкательные суффиксы, а также нарушения грамматических норм, имитирующие процесс естественного овладения языком. Особый интерес представляет исследование просодических особенностей и использования междометий, которые создают эффект спонтанности и эмоциональной незрелости. Англоязычная детская речь представляет собой гибкую систему, которая соединяет в себе общие для всех детей возрастные особенности – склонность к речевой компрессии, синтаксическому эллипсису, словотворчеству, использованию сленга, лексической гиперболизации – с культурными и социальными чертами непосредственного окружения персонажей, когда наряду с традиционной американской языковой нормой присутствует билингвизм латиноамериканской части населения США.

Таким образом, конструирование «детскости» через язык является не просто стилистическим приемом, но и важным нарративным инструментом, отражающим культурные представления о детстве в американском обществе.

Литература

11. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин – М. : Просвещение, 1982. – 198 с.

12. Новотворцева, Н. В. Развитие речи детей / Н.В. Новотворцева. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 240 с.

13. Королева, Н. Н., Цейтлин, С. Н., Проект, Ю. Л. Когнитивное и речевое развитие ребенка в условиях современного российского общества // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2013. – № 4. – С. 91-98.

14. Dore, J. Transitional phenomena in early language acquisition / J. Dore, H. B. Franklin, R. T. Miller, A. L. H. Ramer // Journal of Child Language. – 1976. – Vol. 3, nº 1. – P. 13-28.

15. Елисеева, М. Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 143 с.

16. Выготский, Л. С. Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное (собрание трудов). – М. : Лабиринт, 2001. – 368 с.

17. Кот, Т. А. Формирование грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-2. – С. 211-213.

18. Мокренцов, Д. С., Мокренцова, А. С. Актуальные взгляды на изучение детской речи // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-1. – С. 277-280.

19. Чуковский, К. И. От двух до пяти. – М. : АСТ, 2021. – 401 с.

A model of professional competence development of future elementary education teachers based on artificial intelligence

Artikova N.Sh.

Chirchik state pedagogical university

This article proposes a model for developing the professional competence of future primary education teachers based on artificial intelligence (AI). The research addresses the urgent needs of 21st-century education, substantiating the necessity of preparing teachers to effectively utilize digital technologies, particularly AI tools. The article thoroughly analyzes the capabilities of AI in education, its role in designing educational and methodological activities, organizing the educational process, and assessment. Notably, an integrated model has been developed by adapting the TPACK framework and the "Five Big Ideas of AI" concepts to the conditions of the Uzbekistan education system. This model aims at systematically developing theoretical literacy, pedagogical, and technological competencies related to AI among future teachers. The proposed assessment criteria enable objective evaluation of competence levels. This research makes a significant contribution to deepening AI integration in primary education and enhancing teachers' digital competence.

Keywords: artificial intelligence, professional competence, future primary school teachers, PACK framework, pedagogical technologies.

References

1. Jinkin, N. I. Speech as a guide of information / N. I. Jinkin. – M. : Enlightenment, 1982. – 198 p.
2. Novotvortseva, N. V. Development of children's speech / N. V. Novotvortseva. – Yaroslavl : Academy of Development, 1996. – 240 p.
3. Koroleva, N. N., Tseitlin, S. N., Project, Y. L. Cognitive and verbal development of the child in the context of modern Russian society // Universum: Vestnik of Herzen University. – 2013. – nº 4. – P. 91-98.
4. Dore, J. Transitional phenomena in early language acquisition / J. Dore, H. B. Franklin, R. T. Miller, A. L. H. Ramer // Journal of Child Language. – 1976. – Vol. 3, nº 1. – P. 13-28.
5. Yeliseyeva, M. B. Phonetic and lexical development of a child of early age. – SPb.: Ed. Herzen RGPU, 2008. – 143 p.
6. Vygotsky, L. S. Thinking and speech. Psyche, consciousness, unconscious (collection of works). – M.: Labyrinth, 2001. – 368 p.
7. Kot, T. A. Formation of the grammatical structure of speech of children of older preschool age // Problems of modern pedagogical education. – 2018. – nº 60-2. – P. 211-213.
8. Mokrentsov, D. S., Mokrentsova, A. S. Current views on the study of children's speech // Problems of modern pedagogical education. 2020. nº 69-1. – P. 277-280.
9. Chukovsky, K. I. From two to five. – M.: AST, 2021. – 401 p.

Влияние научного наследия представителя русского зарубежья XX века Н.А. Ганца на развитие педагогической компаративистики

Поляков К.К.
Донской государственный технический университет,

Федотова О.Д.
Донской государственный технический университет

Статья актуализирует проблему лакунарности исследовательского поля, связанную с отсутствием систематических данных о степени изученности научного наследия Н. А. Ганца, круге лиц, осуществлявших соответствующие исследования, а также о вкладе, который был внесен в развитие компаративистики посредством трудов его последователей во второй половине XX века. **Цель исследования** заключается в выявлении совокупности последователей, учеников и исследователей, прямо или косвенно опиравшихся в своих трудах на научное наследие Н. А. Ганца. **Гипотеза исследования:** заключается в предположении, согласно которому предполагается, что влияние научной школы Ганца можно проследить как в деятельности его непосредственных коллег и студентов, так и в работах более поздних исследователей, опиравшихся на его методологию, в частности на историко-факторный подход и анализ «национального характера» систем образования. **Результаты исследования** показали, что научная школа, созданная Ганцем, оказала значительное влияние на компаратистов не только XX века, но имеет своих последователей в XXI веке.

Ключевые слова: образование, педагогическая компаративистика, русское зарубежье, сравнительная педагогика, научное наследие.

Введение

Николай Адольфович Ганц, британский компаративист российского происхождения, на сегодняшний день считается одним из основателей британской школы сравнительной педагогики. Он рассматривается как один из наиболее успешных представителей русского зарубежья, сумевших интегрироваться в британскую академическую среду и оказать влияние на развитие международной компаративистики (Седова Е. Е., 2019). Под его непосредственным руководством и его участии в Королевском колледже Лондона, где он преподавал в 1940-1950е годы, была сформирована научная школа, выпустившая целую плеяду компаратистов мирового уровня. Влияние его идей распространялось не только на его современников, но и на последующие поколения исследователей, а разработанный им историко-факторного подход был заимствован его учениками и последователями и получил дальнейшее развитие у компаративистов XXI века. В рамках данного исследования будет выявлен круг его последователей, а также установлен характер оказанного Ганцем влияния на них.

Научное наследие Н. А. Ганца формировалось в условиях активного становления сравнительной педагогики как самостоятельной отрасли педагогического знания в первой половине XX века. В отличие от описательного подхода, который применяли «педагогические путешественники» и пионеры сравнительной педагогики такие как Жульен Парижский В. Кузен, Х. Манн (Федотова О.Д., Поляков К.К., Карпова Г.Ф., 2021), Ганц рассматривал образовательную систему как результат взаимодействия комплекса естественных, секулярных, религиозных и иных факторов (Федотова О.Д., Поляков К.К., 2024). Подобный подход позволил ему выйти за рамки формального сопоставления образовательных структур и перейти к анализу причин возникновения различий между национальными системами образования.

Существенное влияние на формирование взглядов Ганца оказали идеи Исаака Кандела (Isaac Kandel) и Фридриха Шнайдера (Friedrich Schneider), рассматривавших образование как отражение национального характера и исторического развития государства. В своих трудах Ганц также опирался на наследие Майкла Сэдлера (Michael Sadler) – своего предшественника, основоположника социально-контекстного и исторический подхода (Sadler M., 1900). Ганц сумел продолжить и развить их идеи, создав свою авторскую методику проведения компаративных исследований. Ганц существенно расширил данный подход, предложив собственную классификацию факторов, влияющих на развитие образования.

Важной особенностью научного подхода Н. А. Ганца являлось рассмотрение образовательной системы как элемента национальной культуры. В отличие от исследователей первой половины XX века, он анализировал образовательное учреждение, в первую очередь общеобразовательную школу не только как социальный институт, но и как механизм воспроизводства культурных и исторических традиций общества.

При изучении образовательных систем Ганц обращал внимание на специфику формирования национальной идентичности, роль религии, особенности политической организации государства и влияние исторических событий на развитие образовательной системы. Подобный подход позволял объяснять различия между образовательными моделями не только через экономические показатели, но и через особенности культурного развития общества.

Современные исследователи его наследия отмечают, что многие идеи Ганца предвосхитили развитие культурологического подхода в сравнительной педагогике второй половины XX века (Аксёнова Н.Ю., 2024). Именно поэтому его труды продолжают использоваться при анализе образовательных реформ и процессов международной образовательной интеграции. Историко-факторный подход Ганца оказал влияние не только на британскую, но и на международную компаративистику. Многие исследователи второй половины XX века использовали его методологию при изучении образовательных реформ, международной образовательной политики и процессов глобализации образования.

Методы исследования:

- Биографический анализ: Изучение биографий и карьерных траекторий ученых, работавших совместно с Н. А. Ганцем или под его руководством.
- Библиометрический анализ: Поиск и анализ цитирования ключевых трудов Н. А. Ганца в научных базах данных и публикациях.
- Контент-анализ: Изучение содержания научных работ предполагаемых последователей для выявления методологических заимствований и концептуальной преемственности.
- Историко-генетический метод: Прослеживание эволюции идей Н. А. Ганца в работах его учеников и последователей.

На первом этапе исследования определен круг авторов и составлен корпус текстов, цитирующих труды Н.А. Ганца, а также зафиксирован временной диапазон публикаций. В качестве отправной точки выбраны период с конца 1920х годов, который характеризуется началом его активной работы в качестве лектора в Королевском колледже Лондона и создании сообщества педагогов-компаративистов. Финальной временной точкой периода исследования является период 2020х годов.

Из всего массива публикаций Ганца, который составляет более 80 работ, выявлены 47 работ, содержащих прямые ссылки на его труды. Анализ работ позволил определить, что 39 авторов цитировали его публикации как минимум 1 раз.

Временные периоды анализа цитирований были сегментированы следующим образом:

- 1920 – 1950 годы: цитирование работ Ганца его коллегами и современниками;
- Вторая половина XX века с 1950 по 2000 годы: изучение его работ учениками и последователями, формирование ими оригинальных методик и подходов на основе разработанных Ганцем;
- С 2000 по 2026 год – изучение и использование опыта, накопленного Ганцем, современными исследователями XXI века.

Для сбора информации о цитировании трудов Ганца начиная со второй половины XX века авторами исследования был использован ресурс rankless.org, который является экспериментальным проектом по сбору данных о цитировании научных работ. Он позволяет пользователям анализировать влияние университетов с привязкой к географии страны расположения вуза и его партнёров. Данный ресурс позволяет увидеть учёные из каких стран чаще всего цитируют работы представителей изучаемого вуза. Полученная информация может быть визуализирована в виде таблиц и диаграмм. Источником информации служит база данных OpenAlex – бесплатная открытая наукометрическая база данных. Так как база данных содержит информацию о работах начиная с 1950 года, то проект Rankless может проанализировать и визуализировать данные, начиная с этого же периода. Именно поэтому этот источник данных о цитировании может быть использован только для анализа цитируемости в двух выделенных временных периодах, указанных выше.

По состоянию на май 2026 года на платформе Rankless отображаются метрики по 20 работам Н.А. Ганца. Там же его работы классифицированы по следующим отраслям:

- Образование (Education): 15 работ
- Политология и международные отношения: 12 работ
- Демография (Demography): 4 работы

Анализ цитируемости работ на платформе показывает, что наиболее часто встречающимися тематиками являются «Глобальное образование и мультикультурализм» (11 работ), «Глобальные образовательные политики и реформы» (9 работ), а также «Глобальные образовательные реформы и неравенство» (4 работы). Проанализировав цитируемость, можно выделить 3 журнала, в которых чаще всего цитировались труды Ганца: British Journal of Educational Studies, History of Education Quarterly и Comparative Education Review. Основными соавторами являются Уильям В. Брикман (William W. Brickman), его аспирант Джордж Бередей (George Z. F. Bereday), Брайан Холмс (Brian Holmes), Вернон Маллинсон (Vernon Mallinson) и Клэр Бёрстал (Clare Burstall).

Используя базу данных OpenAlex и платформу Rankless был построен график по цитированиям всех работ Н.А. Ганца начиная с 1950 года и по настоящее время. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, о том, что наибольшее количество цитирований получили работы Ганца среди учёных из США и Австралии. Следующей страной, чьи учёные цитировали работы Ганца тоже массово, но уже в меньшем количестве, является Перу. Далее идёт группа стран, состоящая из России, Франции, Бельгии, Нигерии и остальных государств. Наименьшее количество цитирований работ выполнили учёные из Китая, Бразилии, Мексики и других стран. Распределение цитирований с привязкой к странам – расположению вузов, представители которых цитировали труды Ганца, представлено на Рисунке 1.

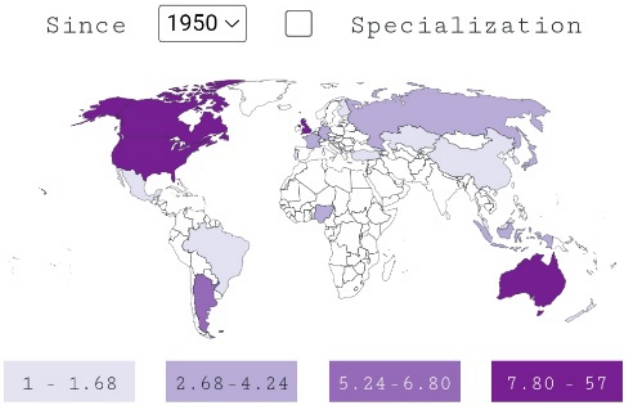


Рис. 1. Количество цитирований трудов Н.А. Ганца с учётом расположения вузов, чьи учёные ссылаются на его работы за период с 1950 по 2026 годы, ед.

Данный график построен на основе анализа 17 трудов, которые были процитированы 141 раз. Если ранжировать работы по их цитируемости, можно увидеть, что наиболее цитируемой является монография Ганца «Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions» (N. Hans, 1967), которая получила 93 цитирования.

Говоря о рассматриваемом периоде исследования с 2000 года по наши дни, можно также проанализировать интерес к личности и наследию Ганца через цитируемость его работ за последние 10 лет. Результаты анализа представлены на рисунке 2.

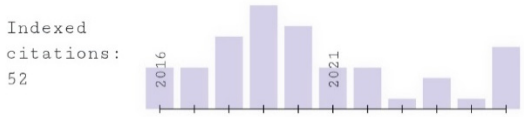


Рис. 2. Цитируемость работ Н.А. Ганца за период 2016 – 2026 год, ед.

Наличие цитирований 52 работ только за последние 10 лет говорит о том, что важность и актуальность трудов Ганца сохраняется и на сегодняшний день.

Современные исследователи рассматривают Ганца не только как историка педагогики, но и как одного из методологов сравнительного анализа образовательных реформ. В ряде исследований его подход используется для анализа проблем интернационализации высшего образования, формирования глобальных образовательных рейтингов и распространения международных стандартов качества образования.

Особенно востребованной остаётся идея Ганца о зависимости образовательной системы от национального исторического контекста. В условиях унификации образовательной политики данное положение приобретает особую актуальность, поскольку позволяет объяснить различия в результатах внедрения одинаковых реформ в различных странах.

Здесь же стоит отметить, что Н.А. Ганц включен в перечень выдающихся компаративистов XIX и XX веков в книге «British Scholars of Comparative Education: Examining the Work and Influence of Notable 19th and 20th Century Comparativists» (Eleftherios Klerides (2022).

На втором этапе исследования была проведена сегментация результатов и анализ влияния созданной Ганцем научной школы. Проведенный анализ позволил определить поколения учёных, которые

прямо или косвенно заимствовали идеи и методику Ганца в своих трудах. Таким образом, эти группы учёных были выявлены и отнесены к тем, чья научная оптика была сформирована под воздействием Ганца.

В результате проведенного анализа были выявлены 3 группы учёных, которые были сегментированы следующим образом по временным периодам и уровню взаимодействия с Ганцем:

- Непосредственные коллеги и современники Ганца – т.е. те люди, которые напрямую взаимодействовали с ним, вели дискуссию, были соавторами его трудов, вместе преподавали в Королевском колледже Лондона. Среди них особо стоит отметить Сергея Иосифовича Гессена, который также как и Ганц эмигрировал из России в самом начале 1920х годом и стал одним из выдающих представителей русского зарубежья. В своих трудах он неоднократно ссылался на публикации своего друга и коллеги Ганца (Гессен С. И., 1923), они вместе работали над книгой "Educational Policy in Soviet Russia" (Ганц Н.А., Гессен С.И., 1930) и ее немецким переводом. Период научного творчества данной группы учёных – с 1920х годов до конца 1950х.

Необходимо отметить, что научная деятельность представителей русского зарубежья в данный период развивалась в условиях активной интеллектуальной эмиграции, сформировавшейся после революционных событий начала XX века. Многие российские ученые, в том числе и Ганц, оказавшиеся в Европе, продолжили научную работу в зарубежных университетах, сохранив при этом интерес к проблемам отечественного образования и культуры.

Исследователи русского зарубежья (А.Н. Джуринский, Е.Г. Осовский, В.П. Киржаева, А.И. Мариниченко, О.Е. Осовский и другие) отмечают, что именно представители эмиграции внесли значительный вклад в развитие гуманитарного знания Европы первой половины XX века (Белова Т.Н., 2018). В этом контексте деятельность Н. А. Ганца может рассматриваться как пример успешной интеграции российской интеллектуальной традиции в западную академическую среду.

- Ко второй группе исследователей можно отнести его учеников и последователей. Данную группу составляют представители так называемой «второй волны» — исследователи, развивавшие концептуальные идеи Ганца на основе его публикаций и обеспечивавшие преемственность его научной традиции преимущественно в период с 1960-х по 2000 год.

Среди наиболее значимых учёных, чьё научное становление проходило под непосредственным влиянием Н. А. Ганца и его коллег, выделяется Брайан Холмс (Brian Holmes) — наиболее последовательный продолжатель его научного наследия. Ещё в 1965 году Холмс опубликовал монографию, в которой применил сравнительный подход к анализу проблем образования (Holmes, 1965). Холмс систематически апеллировал к трудам своего предшественника, в частности, в своей монографии «Comparative Education. Some Considerations of Method» (B. Holmes, 1981) он прямо указывает, что его теория основана на «традициях и инновациях, заложенных такими пионерами, как Джозеф Лауверис и Николас Ганц». Говоря более предметно, Холмс напрямую говорит о том, что использовал тот же подход при проведении сравнительных исследований, что и Ганц, а именно исследование факторов (исторических, религиозных, секулярных и естественных), оказывающих наибольшее влияние на формирование и дальнейшее развитие образовательных систем в различных странах мира. Также в своих исследованиях Холмс ссылался на другие труды Ганца: «Comparative Education. A study of educational factors and traditions» (N. Hans, 1949), «English pioneers of comparative education» (N. Hans, 1952).

Влияние Н. А. Ганца на Б. Холмса представляет собой показательный пример научной преемственности, при которой последователь, опираясь на методологический фундамент предшественника, формирует принципиально самостоятельную исследовательскую парадигму. Холмс осуществил не простое воспроизведение идей Ганца, а их концептуальную трансформацию: исторический анализ был переориентирован на решение актуальных проблем современного образования.

Брайан Холмс не был простым продолжателем идей Николаса Ганца. Он взял у своего предшественника самое ценное — глубокое уважение к историческому и социальному контексту, — и построил на этом принципиально новую, прагматичную и научно ориентированную методологию. Этот синтез традиции и новаторства и составляет суть его вклада в сравнительную педагогику.

- Эдмунд Кинг (Edmund King): ученик Ганца, ставший одним из ведущих мировых компаративистов и автором многих фундаментальных трудов, в том числе исследования зарубежных образовательных систем (King, 1958), профессор в Королевском колледже Лондона, в котором работал и сам Ганц, в период с 1975 по 1989 года.
- Вернон Маллинсон (Vernon Mallinson): влиятельный британский компаративист, особенно известный работами по образованию в Бельгии и франкоязычных странах, один из «пионеров» сравнительной педагогики (V. Mallinson, 1992).
- Найджел Грант (Nigel Grant): Ученик и последователь, чьи работы во многом опираются на традиции, заложенные Ганцем и его кругом. Часть его трудов посвящены изучению образовательной системы СССР (Grant, 1968), и можно предположить, что именно Ганц привил Гранту интерес к советскому образованию
- Колин Брок (Colin Brock), который называл Ганца одним из тех, кто «определил будущие формы сравнительной педагогики» (Colin Brock, Nafsika Alexiadou, 2013)
- Питер Джарвис (Peter Jarvis): ученый более позднего поколения, также включенный в «канон» британской компаративистики.
- Джозеф Альберт Лауверис (Joseph Albert Lauwerys) – лектор методики преподавания естественных наук, старший преподаватель педагогики (с 1941 г.), первый профессор сравнительной педагогики (1946-1970 гг.) Университета Лондона. Он является ближайшим коллегой и соратником Ганца, вместе с которым руководил аспирантами и заложил основы лондонской школы сравнительной педагогики.
- Энтони Велш (Anthony R. Welch) – профессор Университета Сиднея, который основывал свои исследования на трудах в том числе Ганца и неоднократно цитировал его в своих публикациях в 1980-1990х годах Welch, A. R. (1985).

Среди последователей Ганца стоит отметить широко ныне известных и признаваемых авторитетных педагогов-компаративистов: Джордж Бередей (George Bereday), Гарольд Ноа (Harold Noah) и Макс Экштейн (Max Eckstein) – можно с уверенностью сказать, что Ганц оказал значительное влияние на их становление как учёных мирового уровня. Бередей разработал собственную методику сравнительного педагогического исследования, опираясь на заложенные Ганцем принципы (Bereday, 1964). Ноа и Экштейн предприняли попытку систематизировать методологию сравнительной педагогики (Noah & Eckstein, 1969). В своих работах они изучали систему образования СССР, интерес к которому им привил, предположительно Н.А. Ганц через свои публикации. Также стоит отметить, что его последователи использовали сравнительную педагогику как инструмент прогнозирования и анализа образовательных реформ, в то время как Ганц преимущественно концентрировался на историческом объяснении различий образовательных систем.

К третьему поколению учёных – исследователей наследия Ганца, можно отнести как российских, так и зарубежных педагогов, публиковавших свои работы в конце XX – начале XXI века.

Среди зарубежных учёных компаративистов, в первую очередь, стоит отметить Роберта Коуэна (Robert Cowen) — ведущего британского историка педагогики, автор глав и статей, детально анализирующих вклад Н. А. Ганца. В частности, в фундаментальном «Международном справочнике сравнительного образования» Коуэн и Казамиас рассматривают Ганца в числе ключевых фигур, определивших развитие компаративистики (Cowen & Kazamias, 2009). Также Ганц упоминается в ряду выдающихся ученых-компаративистов XX века (М. Сэдлер, И. Кандел, Ф. Шнайдер, Р. Улих), чьи работы демонстрируют важность исторического метода в работе китайского учёного Пен Хонбина (PENG Hong-Bin, Journal of East China Normal University (Educational Science, 2014).

Российские исследователи также проявляют устойчивый интерес к наследию Ганца. Особое внимание уделяется его роли в развитии сравнительной педагогики, анализу результатов его работы в Королевском колледже Лондона и его взаимодействия с представителями русского зарубежья в Европе. Среди российских ученых, которые активно ведут исследования в сфере сравнительной педагогики, следует выделить:

- Ефим Григорьевич Осовский: Один из главных российских специалистов по наследию Ганца, автор многочисленных статей и мо-

нографий о нем. Исследование наследия Ганца продолжил Олег Ефимович Осовский, который именует Ганца одним из «возвращенных имен» педагогической эмиграции» (Осовский О.Е., Гудкова С.П., Киржаева В.П., Мариниченко А.И., 2016)

- Вера Петровна Киржаева: Соавтор О.Е. Осовского по ключевым публикациям, посвященным английскому периоду деятельности Ганца.
- Светлана Петровна Гудкова: Автор статей, рассматривающих теоретические основы компаративистики Ганца и его оценку вклада предшественников.

Результаты

Результаты исследования подтверждают, что Н. А. Ганц был одним из основоположников влиятельной научной школы в области британской сравнительной педагогики. Совместная работа с Дж. Лауверисом в стенах Лондонского университета дала толчок к формированию целого ряда видных специалистов в области сравнительного образования — Б. Холмса, Э. Кинга, В. Маллинсона, Н. Гранта, — чей научный вклад во многом предопределил дальнейшее развитие этой отрасли педагогики. Анализ полученных данных свидетельствует о том, что научное наследие исследователя проявляется в двух плоскостях: с одной стороны, в непосредственном влиянии на британских учеников и последователей, с другой — в устойчивом интересе к его трудам со стороны современных российских учёных (Осовский, Киржаева, Гудкова).

На основе анализа полученных данных установлено, что как непосредственные ученики и коллеги Ганца, так и компаративисты второй половины XX века, а также современные исследователи относят его к числу «классиков историко-факторного направления», руководствуясь разработанной им типологией образовательных систем. (Аксенова А. Ю., 2024).

В результате воздействия научного наследия Н. А. Ганца на современников — его учеников и коллег во второй половине XX века — сформировалась научная школа, насчитывавшая от пяти до семи исследователей-последователей. При этом «ядро компаративистики», выделенное Ганцем, проявилось в преемственности понятийного аппарата и методологических подходов, разработанных учёным.

Наряду с этим, влияние его идей прослеживается и в последующий период. Так, воздействие на педагогов-компаративистов XXI века выражается в устойчивой цитируемости трудов: Ганц вошёл в число обязательных для цитирования авторов в обзорных работах по истории компаративистики. При этом индекс цитирования его работ не снижается, а трансформируется по структуре: в период 2010–2024 гг. частота ссылок на его труды в 1,5 раза превышает аналогичный показатель 1990-х годов. Кроме того, появляются монографии и диссертации, в которых работы Ганца выступают не только в качестве источника, но и как самостоятельный предмет научного анализа.

Заключение

Научная школа Н. А. Ганца оказала заметное воздействие как на ученых его эпохи — посредством личного научного руководства и совместных публикаций, — так и на исследователей-компаративистов нашего времени, которые обращаются к его методологическим принципам при изучении современных образовательных преобразований. Проведённая работа существенно заполняет пробелы в данной области: в ходе исследования установлено 39 представителей школы, охватывающих три научных поколения.

При всём авторитете Николая Адольфовича как признанного классика науки его наследие по-прежнему нуждается в углублённом и всестороннем изучении. Ряд периодов его научной и педагогической деятельности остаётся недостаточно исследованным, что открывает значительные перспективы для дальнейшей научной работы.

Об авторах:

Константин Константинович Поляков, преподаватель, Авиационно-технологический колледж, Донской государственный технический университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), ORCID, konst17@rambler.ru +79085068480

Ольга Дмитриевна Федотова, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой Образование и педагогические науки, Донской государственный технический университет (Российская Федерация, 344003, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), ORCID, fod1953@yandex.ru +79185617137

Konstantin Konstantinovich Polyakov, Lecturer, Aviation-Technological College, Don State Technical University (1 Gagarin Square, Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), ORCID, konst17@rambler.ru, +7 908 506 84 80.

Olga Dmitrievna Fedotova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Education and Pedagogical Sciences, Don State Technical University (1 Gagarin Square, Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), ORCID, fod1953@yandex.ru, +7 918 561 71 37.

Литература

1. Белова Т. N. Вклад представителей русской эмиграции первой и второй волны в изучение, восприятие и оценку русской литературы в англоязычных странах Запада (1910–1960-е гг.) // Stephanos. 2018. № 2 (28). С. 85–109. DOI: 10.24249/2309-9917-2018-28-2-85-109.

2. Гессен С. И. Основы педагогики. [Б. и.], 1923.

3. Осовский О. Е., Гудкова С. П., Киржаева В. П., Мариниченко А. И. Научно-педагогическое наследие Н. А. Ганца в образовательном пространстве России и Запада 1920–60-х годов // Интерактивная наука. 2016. № 4. С. 42–44.

4. Осовский О. Е., Киржаева В. П. Письма Сергея Гессена в лондонском архиве Николая Ганца // Emigrantica: Памяти Олега Анатольевича Коростелева. Вып. 1 / ред. Е. Р. Пономарев, М. Шруба, М. С. Щавлинский, Д. В. Зайцев. М.: ИМЛИ РАН, 2024. С. 729–747. DOI: 10.22455/Emigr.3034-3518-2024-1-729-747.

5. Седова Е. Е. Педагогическое наследие российской эмиграции в мировом образовательном пространстве // Диалог со временем. 2019. № 68. С. 98–108. URL: roii.ru (дата обращения: 30.01.2025).

6. Федотова О. Д., Поляков К. К. Влияние лингвистического фактора на экспорт образовательных систем из метрополий в колонии в конце XIX и начале XX века на примере Южно-Африканской Республики: позиция Н. А. Ганца // Глобальный научный потенциал. 2024. № 10. С. 68–71.

7. Федотова О. Д., Поляков К. К., Карпова Г. Ф. Теоретические предпосылки педагогической компаративистики XIX века в оценке Н. А. Ганца // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9, № 6. URL: mir-nauki.com (вариант обращения: 30.01.2025).

8. Bereday G. Z. F. Comparative method in education. Holt, Rinehart and Winston, 1964.

9. Best J. H. The academy keeper: A dimension in the history of English education // History of Education Quarterly. 1968. Vol. 8, no. 3. P. 386–398. DOI: 10.2307/367434.

10. Brock C., Alexiadou N. [Review of the books Globalization and international education by R. Shields and Education around the world: A comparative introduction] // Comparative Education. 2013. Vol. 49, no. 4. P. 542–545.

11. Cowen R., Kazamias A. (eds.). International handbook of comparative education. Springer, 2009.

12. Grant N. Soviet education. Penguin Books, 1968.

13. Hans N. Comparative education: A study of educational factors and traditions. Routledge & Kegan Paul, 1949.

14. Hans N. English pioneers of comparative education // British Journal of Educational Studies. 1952. Vol. 1, no. 1. P. 56–59. DOI: 10.1080/00071005.1952.9972886.

15. Hans N., Hessen S. Educational Policy in Soviet Russia. P. S. King and Son, 1930.

16. Holmes B. Comparative education: Some considerations of method. Routledge, 1981.

17. Holmes B. Problems in education: A comparative approach. Routledge & Kegan Paul, 1965.

18. King E. J. Other schools and ours. Holt, Rinehart and Winston, 1958.

19. Klerides E. British scholars of comparative education: Examining the work and influence of notable 19th and 20th century comparativists // Comparative Education. 2022. Advance online publication. DOI: 10.1080/03050068.2022.2048448.

20. Noah H., Eckstein M. Toward a science of comparative education. Macmillan, 1969.

21. Peng H.-B. The analysis of historical methodology of comparative education scholar in the 20th century // Journal of East China Normal University (Educational Sciences). 2014. Vol. 32, no. 4. P. 1–7.

22. Sadler M. How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education? [Lecture]. London, 1900.

23. Welch A. R. The functionalist tradition and comparative education // Comparative Education. 1985. Vol. 21, no. 1. P. 5–19. DOI: 10.1080/0305006850210102.

The Influence of the Scientific Legacy of the 20th-Century Representative of the Russian Diaspora, N.A. Ganz, on the Development of Pedagogical Comparative Studies

Polyakov K.K., Fedotova O.D.

Don State Technical University

The article highlights the problem of lacunarity in the research field, associated with the lack of systematic data on the extent to which the scientific legacy of N. A. Hans has been studied, the circle of researchers who conducted the relevant studies, as well as the contribution made to the development of comparative studies through the works of his followers in the second half of the 20th century. The aim of the study is to identify the totality of followers, students, and researchers who directly or indirectly relied on the scientific legacy of N. A. Hans in their works. The research hypothesis is that the influence of Hans' scientific school can be traced both in the activities of his immediate colleagues and students, and in the works of later researchers who relied on his methodology, in particular, the historical-factor approach and the analysis of the "national character" of education systems. The results of the study showed that the scientific school founded by Hans had a significant influence on comparativists not only of the 20th century, but also has its followers in the 21st century.

Keywords: education, pedagogy, emigre community of Russians, comparative education, pedagogical heritage.

References

1. Belova, T. N. (2018). Vklad predstaviteley russkoy emigratsii pervoy i vtoroy volny v izuchenie, vospriyatie i otsenku russkoy literatury v anglo-yazychnykh stranakh Zapada (1910–1960-e gg.) // Stephanos. – No. 2 (28). – DOI 10.24249/2309-9917-2018-28-2-85-109.
2. Bereday, G. Z. F. (1964). Comparative method in education. – New York: Holt, Rinehart and Winston.
3. Best, J. H. (1968). The academy keeper: A dimension in the history of English education // History of Education Quarterly. – Vol. 8, No. 3. – P. 386–398. – DOI 10.2307/367434.
4. Brock, C., & Alexiadou, N. (2013). [Review of the books Globalization and international education by R. Shields and Education around the world: A comparative introduction] // Comparative Education. – Vol. 49, No. 4. – P. 542–545.
5. Cowen, R., & Kazamias, A. (Eds.). (2009). International handbook of comparative education. – Dordrecht: Springer.
6. Fedotova, O. D., Polyakov, K. K., & Karpova, G. F. (2021). Teoreticheskie predposylki pedagogicheskoy komparativistiki XIX veka v otsenke N.A. Gantsa // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. – Vol. 9, No. 6. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/40PDMN621.pdf (accessed: 30.01.2025).
7. Fedotova, O. D., & Polyakov, K. K. (2024). Vliyanie lingvisticheskogo faktora na eksport obrazovatel'nykh sistem iz metropoliy v kolonii v kontse XIX i nachale XX veka na primere Yuzhno-Afrikanskoy Respubliki: pozitsiya N.A. Gantsa // Global'nyy nauchnyy potentsial. – No. 10. – P. 68–71.
8. Gessen, S. I. (1923). Osnovy pedagogiki. – [S. l.]: [s. n.].
9. Grant, N. (1968). Soviet education. – Harmondsworth: Penguin Books.
10. Hans, N., & Hessen, S. (1930). Educational Policy in Soviet Russia. – London: P.S. King and Son.
11. Hans, N. (1949). Comparative education: A study of educational factors and traditions. – London: Routledge & Kegan Paul.
12. Hans, N. (1952). English pioneers of comparative education // British Journal of Educational Studies. – Vol. 1, No. 1. – P. 56–59. – DOI 10.1080/00071005.1952.9972886.
13. Holmes, B. (1965). Problems in education: A comparative approach. – London: Routledge & Kegan Paul.
14. Holmes, B. (1981). Comparative education: Some considerations of method. – London : Routledge.
15. King, E. J. (1958). Other schools and ours. – New York: Holt, Rinehart and Winston.
16. Klerides, E. (2022). British scholars of comparative education: Examining the work and influence of notable 19th and 20th century comparativists // Comparative Education. – Advance online publication. – DOI 10.1080/03050068.2022.2048448.
17. Noah, H., & Eckstein, M. (1969). Toward a science of comparative education. – New York : Macmillan.
18. Osovskiy, O. E., Gudkova, S. P., Kirzhaeva, V. P., & Marinichenko, A. I. (2016). Nauchno-pedagogicheskoe nasledie N. A. Gantsa v obrazovatel'nom prostranstve Rossii i Zapada 1920–60-kh godov // Interaktivnaya nauka. – No. 4. – P. 42–44.
19. Osovskiy, O. E., & Kirzhaeva, V. P. (2024). Pis'ma Sergeya Gessena v londonskom arkhive Nikolaya Gantsa. In E. R. Ponomarev, M. Shruba, M. S. Shchavlinskiy, & D. V. Zaytsev (Eds.), Emigrantica: Pamyati Olega Anatol'evicha Korosteleva (Issue 1, pp. 729–747). – M. : IMLI RAN. – DOI 10.22455/Emigr.3034-3518-2024-1-729-747.
20. Peng, H.-B. (2014). The analysis of historical methodology of comparative education scholar in the 20th century // Journal of East China Normal University (Educational Sciences). – Vol. 32, No. 4. – P. 1–7.
21. Sadler, M. (1900). How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education? [Lecture]. – London.
22. Sedova, E. E. (2019). Pedagogicheskoe nasledie rossiyskoy emigratsii v mirovom obrazovatel'nom prostranstve // Dialog so vremenem. – No. 68. – P. 98–108. – URL: https://roii.ru/r/1/68.8 (accessed: 30.01.2025).
23. Welch, A. R. (1985). The functionalist tradition and comparative education // Comparative Education. – Vol. 21, No. 1. – P. 5–19. – DOI 10.1080/0305006850210102.

Темпоральная фрагментация в нелинейном повествовании (на материале романа Ф. Арамбуру «Родина» и его адаптаций)

Рогожникова Надежда Владимировна
аспирант, кафедра испанского языка и перевода, Переводческий факультет; преподаватель, кафедра испанского языка и перевода, Переводческий факультет, Московский государственный лингвистический университет, nvr996@mail.ru

Статья посвящена комплексному анализу способов организации нелинейного времени в романе Фернандо Арамбуру «Родина» (2016) и двух его ретроактивных адаптациях – телесериале HBO (2020, реж. Ф. Вискаррет, О. Педраса) и графическом романе Тони Фейжулы (2020). В статье исследуются механизмы создания хронологически фрагментированного повествования, а так же выявляются специфические для каждого медиума инструменты темпоральной фрагментации: в романе – рассредоточенная ретроспекция, полифония точек зрения и несобственно-прямая речь, стирающая границу между прошлым и настоящим; в сериале – ассоциативный монтаж, наложение звука, светоколористическая динамика и аудиовизуальные метафоры; в комиксе – цветовые переходы, трансформация формы и границ кадров и визуальные метафоры, компенсирующие отсутствие временной протяжённости и звука. На основе сопоставительного анализа доказывается, что нелинейность повествования в «Родине» выступает не стилистическим украшением, а структурным принципом моделирования субъективного времени персонажей, каждый из которых по-разному реконструирует прошлое через разрозненные фрагменты воспоминаний. Особое внимание уделяется проблеме интерсемиотического перевода: показано, что при переходе из литературы в кино и комикс смысловые потери (редукция внутреннего монолога, авторской рефлексии) частично компенсируются активизацией визуальных и аудиовизуальных кодов, порождающих новые смысловые оттенки. Исследование вносит вклад в теорию адаптации нелинейных нарративов и демонстрирует, как один событийный ряд может быть многократно переосмыслен средствами разных семиотических систем.

Ключевые слова: нелинейное повествование; темпоральность; ретроспекция; интерсемиотический перевод; киноадаптация; графический роман; визуальная метафора; монтаж; светоколористическая динамика; аудиовизуальный код.

Введение

В повествовании и, в том числе, в литературе, время зачастую не является простой хронологической последовательностью. Так, Жерар Женетт ввёл понятия анахронии (нарушения хронологии), ретроспекции (возврата в прошлое) и проспекции (взгляда в будущее), которые стали базовыми для анализа нелинейного повествования [Genette, 1980]. Тем не менее, при переводе текста литературного произведения в другие медиа, такие как кино или графический роман, создатели нового продукта неизбежно сталкиваются с проблемой сохранения темпоральной сложности и многослойности оригинала ввиду того, что смена медиума влечёт за собой редукцию вербального ряда и необходимость поиска визуальных эквивалентов временных переходов [Леонтович, 2010].

В данной статье проблема передачи нелинейного повествования и темпоральной сложности первоисточника в процессе его адаптации в другие медиа рассматривается на материале романа Фернандо Арамбуру «Родина» (2016) и двух его ретроактивных адаптаций – восьмисерийного телесериала HBO (2020, реж. Ф. Вискаррет, О. Педраса) и графического романа Тони Фейжулы (2020). Выбор материала обусловлен тем, что «Родина» представляет собой сложную полифоническую структуру, где время организовано как мозаика внутренних переживаний, размышлений и субъективных воспоминаний [Aramburu, 2016]. Ряд событий воспроизводится в романе неоднократно, с различных точек зрения, причём хронологический порядок повествования сознательно нарушается, предполагая множество временных переходов.

Цель статьи состоит в том, чтобы выявить и сопоставить темпоральные стратегии первоисточника и двух его адаптаций, рассматривая при этом, как каждая из них решает задачу визуализации (или аудиовизуализации) нелинейного времени, и определить, какие потери и приобретения возникают при интерсемиотическом переводе. В рамках данной статьи анализируется темпоральная структура романа Ф. Арамбуру «Родина», выявляются основные приёмы создания нелинейного повествования и их роль в репрезентации субъективного времени персонажей; рассматриваются способы визуализации и аудиовизуализации нелинейного времени в формате телесериала и графического романа; сопоставляются стратегии всех трёх медиумов.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые предпринимается комплексный сопоставительный анализ трёх версий одного произведения – романа, телесериала и графического романа – на материале «Родины» Фернандо Арамбуру, что позволяет проследить трансформацию темпоральной структуры при интерсемиотическом переводе. Кроме того, выявляются функциональные эквиваленты несобственно-прямой речи и множественной ретроспекции в кино и в комиксе, что расширяет теоретическую базу исследований по адаптации нелинейных нарративов.

Данное исследование выполнено в рамках лингвосемиотического подхода, предполагающего комплексный анализ механизмов интерсемиотического перекодирования вербального нарратива в визуальные и аудиовизуальные знаковые системы. В основе работы лежит сопоставительный анализ литературного первоисточника, его сериальной экранизации и графической адаптации, что позволяет выявить общие и специфические черты репрезентации темпоральной структуры в различных медиаформатах. Кроме того, для решения поставленных задач применяется интерсемиотический анализ, направленный на изучение перевода вербальных средств выражения времени в визуальные и аудиовизуальные коды; визуальный и аудиовизуальный анализ, включающий исследование цветовой гаммы, композиции кадра, монтажных решений, мимики и жестов персонажей в графическом романе и кино; метод типологической выборки, используемый для отбора репрезентативных фрагментов романа, сериала и комикса, сопоставимых по сюжетно-тематическому содержанию.

Материалом исследования послужили роман Ф. Арамбуру «Родина» (2016), телесериал HBO (2020) и графический роман Тони Фейжулы (2020).

Теоретические основания: нарратология времени и семиотика медиа

В классической нарратологии Женетта различаются порядок, длительность и частота повествования. Порядок описывает соотношение между хронологической последовательностью событий и последовательностью их изложения в тексте. Кроме того, в повествовании встречаются анахронии, предполагающие отсутствие совпадения между этими двумя последовательностями. Так, например, ретроспекция (флешбэк) возвращает читателя/зрителя к событиям, предшествующим текущей точке сюжета [Genette, 1980].

Важно отметить, что в романе с нарушенной хронологией особую роль играет несобственно-прямая речь, при которой повествователь неотделим от голоса персонажа, что стирает границу между авторским словом и внутренней речью и позволяет читателю будто бы проникать в сознание героя, включая его восприятие мира, времени и пространства [Трощинская-Степушина, 2013]. Этот приём часто служит «мостиком» для временных переходов.

С точки зрения семиотики медиа, каждый формат предлагает свои возможности для представления времени. Так, кинематограф создаёт время через монтаж: длительность кадра, ритм склеек, соотношение планов формируют субъективное время зрителя [Лотман, 2005]. В отличие от этого, комикс создаёт время через пространство: читатель движется между кадрами, заполняя межкадровые промежутки собственным воображением [Степанец, 2020]. Кроме того, в комиксе резкое изменение цветовой гаммы, а также форм и границ изображений (кадров) также могут использоваться для передачи временных переходов [Цыркун, 2013]. Эти различия напрямую влияют на способы адаптации нелинейных нарративов.

Темпоральная архитектура романа: фрагментация как принцип

Роман Арамбуру [Aramburu, 2016] состоит из 132 глав, большинство из которых очень короткие и занимают две-три страницы, при этом подобное дробление само по себе создаёт эффект мозаичности повествования [Aramburu, 2016]. Важно отметить, что ключевое событие произведения – убийство Чато не представляется читателю полностью, но восстанавливается им постепенно, через разрозненные фрагменты, присутствующие в разных главах. Первое упоминание о гибели Чато появляется только в третьей главе (“Con el Txato en Polloe”), и то в косвенной форме – через обсуждение того, должны ли на его могиле присутствовать какие-либо отличительные признаки жертвы ЭТА [Aramburu, 2016]. Полноценное описание дня убийства даётся лишь в 46-й главе (“Un día de lluvia”), в которой автор сознательно вводит приём трагической иронии «неведения»: “El Txato no sabía, ¿cómo iba a saber?, que veía objetos, despachaba tareas, tenía pensamientos por última vez” [Aramburu, 2016]. Более того, одно и то же событие описывается с разных позиций, то есть в ход идет приём, который Женетт называет «повторяющейся фокализацией» [Genette, 1980]. В 46-й главе убийство Чато представлено с точки зрения последнего дня жизни Чато; в 76-й – через рассказ Биттори об убийстве её сыну Шабьеру; в 86-й главе – снова от третьего лица, но с акцентом на нереализованные планы Чато; в 92-й – через воспоминания Хосе Мари. Такая множественная ретроспекция подчёркивает субъективность памяти: каждый персонаж представляет свою версию прошлого.

Однако помимо убийства персонажи возвращаются в воспоминаниях и к другим событиям. Например, в 14-й главе (“Últimas meriendas”) описываются совместные походы в кафе Биттори и Мирен, их шутки и общие истории [Aramburu, 2016]. В 7-й и 8-й главах (“Piedras en la mochila”, “Un lejano episodio”) речь идет о том, как Биттори и Мирен впервые узнали о причастности сына Мирен Хосе Мари к деятельности ЭТА. В 18-й главе (“Vacaciones en una isla”) повествование сконцентрировано на дочери Мирен Аранче, которая вспоминает день, когда с ней случился удар, оставивший ее парализованной [Aramburu, 2016]. Все эти воспоминания постепенно воссоздают психологические портреты героев, раскрывают их прошлое, ценности и мотивы, представляя читателю таким образом полную картину происходящих событий и усиливая общую темпоральную полифонию.

Важно также отметить, что Арамбуру активно использует переход от авторской речи к повествованию от первого лица, при котором голос повествователя становится неотделим от голоса персонажа, что создает эффект непосредственного присутствия в сознании героя. Особенно это заметно в главах, где Биттори мысленно разговаривает с погибшим мужем. Перемещение от настоящего, в котором Биттори находится на кладбище или в пустой квартире, к прошлому – воспоминаниям о разговорах, семейных ужинах, бытовых мелочах – происходит без маркеров временных переходов: “Estaba segura de que tarde o temprano vería ante la casa a uno de ellos. ¿Y tú cómo lo sabes? No te lo puedo explicar, Txato. Intuición femenina” [Aramburu, 2016]. Несобственно-прямая речь создаёт эффект темпоральной многослойности, где прошлое не отделено от настоящего, но сосуществует с ним.

Киноадаптация: монтажная и звуковая темпоральность

Сериал HBO [Patria, 2020] решает задачу нелинейного повествования через три основных инструмента, отсутствующие в литературе: монтаж, наложение звука и светоколористическую динамику. Так, при экранизации текстов со сложной темпоральной структурой ключевую роль играет не столько сохранение буквальной последовательности сцен, сколько сохранение причинно-следственных и ассоциативных связей [Скорик, Скорик, 2014].

В отличие от романа, где переход между временами зачастую осуществляется между главами или в рамках внутреннего монолога персонажа, содержащего отсылки к его воспоминаниям, сериал должен делать это в пределах одного эпизода и без вербальных пояснений. Режиссёры используют визуальные склейки, основанные на ассоциативной связи.

В качестве одного из показательных примеров можно представить момент 0:19:13-0:19:24 первого эпизода, в котором Биттори в настоящем времени идёт по тёмному коридору своей пустой квартиры, а затем, в следующем кадре выходит из того же коридора в ярко освещённую комнату, где ужинает вся семья, включая живого Чато. Таким образом, подобный монтажный переход переносит зрителя в прошлое, в воспоминания Биттори многолетней давности, когда все было иначе. Переход длится несколько секунд, но зритель осознает смену временного плана благодаря таким факторам, как изменение освещения (на смену полумраку приходит яркий теплый свет, присутствие других персонажей и, в том числе, самой Биттори, но помолодевшей, а также возникновение звуков голосов и работающего телевизора, которые накладываются на тишину коридора. Это чисто кинематографический приём, не имеющий прямого аналога в тексте.



Изображение 1 (Эпизод 1, 0:19:20)



Изображение 2 (Эпизод 1, 0:19:24)

Важно также отметить роль светоколористической динамики в данной сцене, предполагающей разные цветовые гаммы и освещение для прошлого и настоящего. Прошлое показано в тёплых, золотистых,

насыщенных тонах; настоящее – в холодных, сине-серых, приглушённых. Это не просто эстетическое решение, но темпоральный маркер: зритель, видя тёплый свет, сразу понимает, что действие перенеслось в воспоминания героини.

Рассмотрим другой способ перемещения между временными пластами. В пятой серии на временной отметке 0:35:56 Хосе Мари, который уже долгое время отбывает наказание в тюрьме, смотрит на идущий за окном дождь и вспоминает, как когда-то под точно таким же ливнем он стоял возле тела убитого Чато. Если сначала Хосе Мари показан измученным и постаревшим, то в следующем кадре происходит флешбэк: зритель видит Хосе Мари много лет назад, еще молодого и сильного. В сериале дождь служит особым визуальным маркером, который зачастую сигнализирует о переходе в воспоминания героя. Кроме того, в этой сцене дождь также выступает своего рода зримой метафорой непреходящей горечи и вины, переживаемых Хосе Мари как в прошлом, так и в настоящем. Важно отметить, что в романе Арамбуру многократно встречаются описания дождя, создавая постоянный природный фон, который по ходу сюжета постепенно наполняется оттенками тоски и утраты. В сериале же вместо словесных описаний зритель получает дождь как повторяющийся иконический знак, задающий эмоциональный фон сцены и выполняющий роль монтажного связующего звена между разными временными пластами.

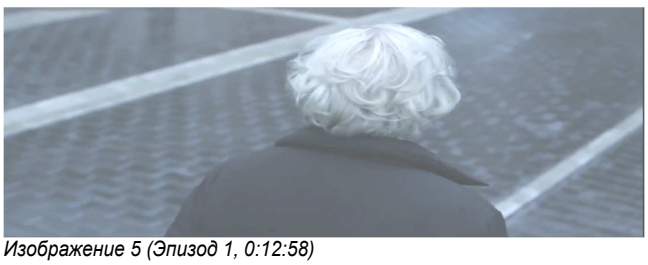


Изображение 3 (Эпизод 5, 0:35:56)



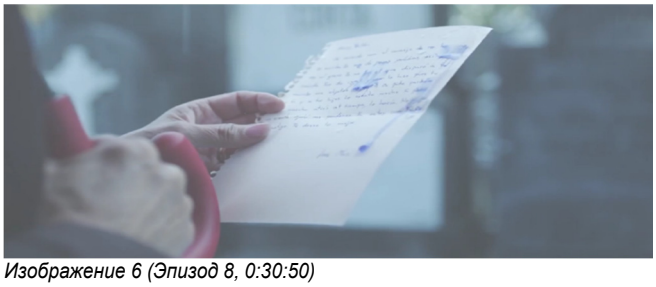
Изображение 4 (Эпизод 5, 0:36:03)

Более того, сериал активно использует наложение звука для того, чтобы создать ощущение одновременности настоящего и прошлого. Так, например, когда Биттори возвращается в деревню и идёт по улице, на которой убили Чато, зритель слышит её собственные крики двадцатилетней давности над телом мужа (эпизод 1, 0:12:58). Подобный приём передаёт субъективное переживание памяти: прошлое не уходит, оно продолжает «звучать» внутри героини, накладываясь на ее восприятие реальности в настоящем. В романе аналогичный эффект достигается через внутренний монолог, но подобная аудиовизуальная метафора делает его более непосредственным.



Изображение 5 (Эпизод 1, 0:12:58)

В финале восьмой серии (0:30:03–0:30:50) использован обратный приём: голос Хосе Мари из настоящего, в котором он читает письмо с просьбой простить его, накладывается на кадры из прошлого, где Биттори кричит и зовет на помощь над телом погибшего Чато. Таким образом, прошлое и настоящее звучат одновременно, создавая полифонию, аналогичную несобственно-прямой речи в романе.



Изображение 6 (Эпизод 8, 0:30:50)

Важно подчеркнуть, что в обоих этих примерах используется визуальная (и аудиовизуальная) метафора, которая при переносе литературного первоисточника на экран становится одним из главных средств воплощения творческого замысла. С помощью этого художественного приема создатели авторы экранизации способны передают глубинные смыслы и ассоциативные связи не вербально, но посредством визуального и звукового ряда [Максимова, 2014]. Суть визуальной метафоры состоит в том, что идея выражается через визуальные образы, вызывая у зрителя необходимые ассоциации и раскрывая едва уловимые эмоциональные оттенки [Попова, 2017]. Так, например, использование звукового монтажа, определённой цветовой гаммы, контрастов света и тени, а также выбор конкретного ракурса могут служить визуальными или аудиовизуальными метафорами, которые в том числе могут быть использованы для передачи ассоциативных переходов в воспоминания или размышления персонажей.

Графический роман: статическая темпоральность

В отличие от кино, формат графического романа не предполагает движения, звука и длительности во времени. Тем не менее, он обладает собственными ресурсами для передачи нелинейного времени, такими как форма и границы кадров, цветовые переходы внутри страницы, расположение панелей на развороте [Куликова, 2019; Столярова, 2010].

Тони Фейжула [Fejzula, 2020] использует вариации границ, размеров и формы кадров для обозначения ракурса, атмосферы, смены точки зрения с одного персонажа на другого и, в том числе, перемещения между временными пластами. Так, если сцены настоящего времени представлены изображениями с более чёткими границами, то воспоминания могут быть показаны в кадрах с размытыми краями, что метафорически наделяет их зыбкостью и неустойчивостью [Цыркун, 2013]. Кроме того, воспоминания могут быть представлены и с другой перспективы, как, например, на странице 98, где изображены многочисленные фотографии, которые делал брат Хосе Мари Горка во время акций протеста [Fejzula, 2020].



Изображение 7 (Fejzula, 2020, p. 98)

Кроме того, Фейжула использует размер и форму кадра как темпоральный акцент. Например, на развороте 48–49, где изображены последствия удара и последующий паралич Аранчи, представлено множество одинаковых по величине и форме изображений фрагментов тела и внутренних органов в фиолетовых, розовых и красных оттенках. Светлые промежутки между этими кадрами на расстоянии напоминают клетку, которая в случае Аранчи метафорически символизирует превращение её собственного тела в тюрьму для сознания. Раздробленность изображений также свидетельствует о том, что само сознание героини словно отделено от физической оболочки и тоже раздроблено из-за перенесённой травмы. Важно отметить, что кадров на развороте представлено много, однако все они идут не в линейной последовательности друг за другом, но складываются единый образ. Таким образом, время в данной сцене будто бы не существует: оно растворилось в хаосе сознания героини [Fejzula, 2020].



Изображение 8 (Fejzula, 2020, p. 48-49)

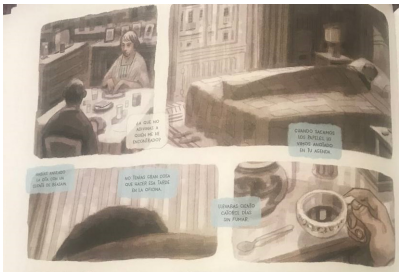
Момент непосредственного убийства Чато (разворот 192-193) передан с помощью четырех последовательно расположенных вертикальных панелей одинакового размера, на каждой из которых изображено дуло пистолета, будто бы приближающееся к читателю. Подобный прием создаёт ритмическую структуру сцены, а также создает в сознании читателя иллюзию «слышимости» звука выстрелов [Fejzula, 2020]. Хотя в комиксе нет возможности передать длительность какого-либо события во времени, ритмическое повторение кадров одинаковой формы заставляет читателя замедлить (как в данном случае) или ускорить восприятие. Таким образом, пространственная последовательность кадров превращается в темпоральную.



Изображение 9 (Fejzula, 2020, p. 193)

Следует также отметить то, как в комиксе Фейжулы отражены переходы от авторской речи к повествованию от первого лица, к которым так часто прибегает Арамбуру в романе. Авторская речь в комиксе полностью редуцирована и частично компенсирована репликами персонажей. Важно отметить, что при этом не все высказывания героев произносятся вслух, но часть из них остается на уровне внутреннего монолога персонажа. Реплики, произносимые вслух, визуально оформляются в виде филактеров (облаков), соединенных указателем с персонажем, которому они принадлежат, в то время как реплики, представляющие собой невысказанные мысли, графически не связаны с персонажем. Идентификация принадлежности таких мысленных высказываний конкретному герою (например, Биттори) осуществляется посредством цветового кодирования: в графическом романе Фейжулы за каждым персонажем закреплена индивидуальная цветовая гамма (так, в сценах с Биттори преобладают синие тона, в сценах с Мирен – красные).

На странице, где изображены последние часы жизни Чато в день его убийства, авторское повествование, присутствовавшее в первоисточнике, замещается репликами Биттори, обращенными к погибшему супругу. При этом возникает эффект временного коллапса и одновременности: события разворачиваются в прошлом (в воспоминаниях Биттори), тогда как её реплики накладываются на них из настоящего времени. Данный художественный прием позволяет передать темпоральную полифоничность оригинала, характерную для прозы Арамбуру [Aramburu, 2016; Fejzula, 2020].



Изображение 10 (Fejzula, 2020, p. 192)

В комиксе, как и в формате кино, также широко применяются визуальные метафоры, позволяющие отражать глубинные смыслы, переданные в романе исключительно вербальными средствами. Так, визуальные метафоры служат инструментом визуализации ключевых тем произведения, и, в частности, темы памяти и времени. В романе Арамбуру события прошлого постоянно воздействуют на настоящее, а последовательность эпизодов строится нелинейно: ни для одного из персонажей прошлое не уходит безвозвратно, а продолжает определять его мировоззрение, склад мышления и характер межличностных отношений. Для отражения этого явления метафорически на одной из первых страниц комикса используется заимствованный из романа эпизод наводнения в деревне: он служит визуальной метафорой «затопленности» настоящего событиями и памятью прошлого [Fejzula, 2020].



Изображение 11 (Fejzula, 2020, p. 27)

Таким образом, проведённый анализ позволяет утверждать, что нелинейная организация повествования в «Родине» Фернандо Арамбуру и её двух адаптациях не сводится к формальному стилистическому приёму, но выступает структурным принципом репрезентации субъективного времени персонажей. Сопоставление трёх форматов позволяет сделать вывод о том, что во всех трех медиумах нелинейное время представлено по-своему, с учетом преимуществ и средств каждого из них. Исследование подтверждает, что интерсемиотический перевод, таким образом, происходит не через имитацию литературных приёмов, а через поиск функциональных эквивалентов в новой знаковой системе [Леонтович, 2010].

Важно помнить, что при переносе истории из одного формата в другой, будь то кино или графический роман, смысловые потери неизбежны, но они могут быть компенсированы за счёт появления новых выразительных возможностей [Филиппова, 2019; Савич, Биткинова, 2023]. Кроме того, несмотря на то, что речь идет об одной и той же истории, каждый из трех медиумов дополняет ее новыми оттенками смыслов [Убоженко, Рубцова, 2023].

Заключение

Сопоставительный анализ трёх версий «Родины» демонстрирует, что интерсемиотический перевод нелинейного нарратива неизбежно сопровождается потерями (в частности, сокращением вербальной рефлексии и описаний), однако эти потери частично компенсируются за счёт активизации визуальных и аудиовизуальных средств, позволяющих передать сложную темпоральную структуру иными, не менее эффективными способами. Таким образом, каждый из рассмотренных медиумов предлагает самостоятельную художественную интерпретацию времени, обогащающую исходный замысел Арамбуру новыми смысловыми оттенками.

Так, в романе темпоральная фрагментация создаётся преимущественно нарративными средствами: короткими главами, множественной ретроспекцией, воспроизведением одних и тех же событий с разных точек зрения и активным использованием несобственно-прямой речи. Эти приёмы позволяют читателю постепенно реконструировать ключевое событие (убийство Чато) и одновременно погружают его в многослойное восприятие времени, где прошлое неотделимо от настоящего.

В киноадаптации нелинейность передаётся через монтаж, светоколористическую динамику и наложение звука. Переходы между временными пластами осуществляются посредством ассоциативных склеек, цветовых маркеров и аудиовизуальных метафор. Эти инструменты позволяют создать эффект непосредственного переживания воспоминаний героев в реальном времени, недоступный литературе в чисто вербальной форме, но при этом редуцируют внутренний монолог и аналитическую глубину первоисточника.

Графический роман, лишённый временной протяжённости и звука, компенсирует их через пространственную организацию страницы: раскадровку, формы и границ кадров, ритмические последовательности панелей, цветовое кодирование и визуальные метафоры. Особенного внимания заслуживает редукция авторской речи с заменой её на маркированные цветом внутренние монологи, что создаёт эффект темпорального коллапса, аналогичный несобственно-прямой речи в романе.

Важный принцип, объединяющий все три медиума, заключается в том, что ни роман, ни сериал, ни комикс не стремятся к «объективной» хронологии событий; все они моделируют внутреннее время персонажей, для которых прошлое не проходит, а вторгается в настоящее. Такой подход не только сохраняет эмоциональное и смысловое ядро оригинала, но и демонстрирует принципиальную возможность множественной интерпретации одного и того же событийного ряда средствами разных семиотических систем. Тем самым адаптации «Родины» служат наглядным примером того, как интерсемиотический перевод способен не столько транслировать исходный замысел, сколько порождать новые смыслы, возникающие на пересечении литературы, кино и комикса.

Литература

1. Куликова Н.Э. Комикс как вид визуального искусства // Огарёв-Online. – 2019. – № 13.
2. Леонтович О.А. Проблемы интерсемиотического перевода (на материале зарубежных экранизаций русской классики) // Наука телевидения. – 2010. – С. 144–157.
3. Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб.: Искусство-СПБ, 2005. 704 с.
4. Максимова В.П. Роль вербально-визуальной метафоры в графическом романе // Наука и современность. – 2014. – № 33. – С. 162–166.
5. Попова О.В. Метафора как когнитивное средство создания визуальной образности // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2017. – Т. 33, № 7. – С. 194–198.
6. Савич М.Д., Биткинова В.В. Выразительные средства адаптивного комикса и их влияние на современного читателя // Юный ученый. – 2023. – № 6. – С. 6–9.
7. Скорик Е.А., Скорик А.А. Монтаж изобразительного и кинематографического пространства // Концепт. – 2014. – Т. 2014, № 3. – С. 16–20.
8. Степанец М. В. 2020. Понятие «Комикс» как тип текста / М. В. Степанец // StudNet,. – 2020. – № 10.
9. Столярова Л. Г. 2010. Анализ структурных элементов комикса // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки,. – 2010.
10. Трощинская-Степушина Т.Е. Несобственно-прямая речь как средство создания лингвистического портрета героя // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. – 2013. – Т. 26, № 1. – С. 63–67.
11. Убоженко И.В., Рубцова С.Ю. Трансмедийный проект как формат творческой коммуникации: процессуальные механизмы и маркеры результативности // Вестник СПбГУ. Язык и литература. – 2023. – Т. 20, № 2. – С. 348–361.
12. Филиппова И.Н. Интерсемиотический перевод: экранизация как трансформация авторского текста в поликультурном аспекте // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2019. – № 1.
13. Цыркун Н. А. Комикс и кинематограф: общий генетический код / Н. А. Цыркун // Артикульт. – 2013. – № 1. – С. 4–10.
14. Aramburu F. Patria. Barcelona: Tusquets Editores, 2016. 646 P.
15. Fejzula T. Patria. Barcelona: Editorial Planeta, 2020. 304 P.
16. Genette G. Narrative Discourse: An Essay in Method. Ithaca: Cornell University Press, 1980. 288 P.
17. Висгаррет Ф., Педраза О. Patria. TV series. HBO, 2020. Directors: F. Viscarret, O. Pedraza. HBO, 2020.

Fernando aramburu's novel "patria" and its adaptations: temporal fragmentation in nonlinear narrative

Rogozhnicova N.V.

Moscow State Linguistic University (MSLU)

The article offers a comprehensive analysis of the ways nonlinear time is organized in Fernando Aramburu's novel "Patria" (2016) and its two adaptations – the HBO television series (2020, directed by F. Viscarret and O. Pedraza) and Tony Fejzula's comic book (2020). The study examines the mechanisms that create a chronologically fragmented narrative and identifies medium-specific tools of temporal fragmentation: in the novel these are dispersed retrospection, polyphony of perspectives, and free indirect discourse that blurs the boundary between past and present; in the series these are associative editing, sound layering, light-and-color dynamics, and audiovisual metaphors; in the comic – color transitions, transformation of panel shapes and borders, and visual metaphors that compensate for the absence of temporal duration and sound. Through comparative analysis, it is demonstrated that the non-linearity of narration in "Patria" functions not as a stylistic embellishment but as a structural principle for modeling the characters' subjective time, with each character reconstructing the past differently through fragmented pieces of memory. Special attention is paid to the problem of intersemiotic translation: it is shown that when moving from literature to film and comics, semantic losses (reduction of internal monologue and authorial reflection) are partially compensated by the visual and audiovisual codes, which generate new shades of meaning. The research contributes to the theory of nonlinear narrative adaptation and demonstrates how a single sequence of events can be repeatedly reinterpreted through the means of different semiotic systems.

Keywords: nonlinear narrative; temporality; retrospection; intersemiotic translation; film adaptation; graphic novel; visual metaphor; editing; light-and-color dynamics; audiovisual code.

References

1. Kulikova N.E. [Comics as a Form of Visual Art] // Ogaryov-Online. – 2019. – № 13 (In Russian).
2. Leontovich O.A. [Problems of Intersemiotic Translation (Based on Foreign Film Adaptations of Russian Classics)] // Nauka televideniya. – 2010. – S. 144–157 (In Russian).
3. Lotman Yu.M. [On Art. St. Petersburg: Iskusstvo-SPB, 2005. 704 p.] (In Russian).
4. Maksimova V.P. [The Role of Verbal-Visual Metaphor in Graphic Novels] // Nauka i sovremennost'. – 2014. – № 33. – S. 162–166 (In Russian).
5. Popova O.V. [Metaphor as a Cognitive Means of Creating Visual Imagery] // Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznaniya. – 2017. – T. 33, № 7. – S. 194–198 (In Russian).
6. Savich M.D., Bitkinova V.V. [Expressive Means of Adaptive Comics and Their Impact on the Contemporary Reader] // Yunyj uchenyj. – 2023. – № 6. – S. 6–9 (In Russian).
7. Skorik E.A., Skorik A.A. [Montage of Pictorial and Cinematographic Space] // Kontsept. – 2014. – T. 2014, № 3. – S. 16–20 (In Russian).
8. Stepanets M. V. 2020. [The Concept of 'Comics' as a Type of Text] / M. V. Stepanets // StudNet,. – 2020. – № 10 (In Russian).
9. Stolyarova L. G. 2010. [Analysis of Structural Elements of Comics] // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki,. – 2010 (In Russian).
10. Troshchinskaya-Stepushina T.E. [Free Indirect Discourse as a Means of Creating a Linguistic Portrait of a Character] // Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Filologicheskie nauki. – 2013. – T. 26, № 1. – S. 63–67 (In Russian).
11. Ubozhenko I.V., Rubtsova S.Yu. [Transmedia Project as a Format of Creative Communication: Procedural Mechanisms and Markers of Effectiveness] // Vestnik SPbGU. Yazyk i literatura. – 2023. – T. 20, № 2. – S. 348–361 (In Russian).

У истоков «Человеческой панорамы» Назыма Хикмета (к вопросу об освещении истории и исторического процесса в произведениях мировой литературы)

Демидова Анна Ростиславовна
канд. ист. наук, доцент кафедры методики обучения истории и обществознанию, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,

Свирин Глеб Тимурович
студент, Восточный факультет по направлению «Тюркская филология», Санкт-Петербургский государственный университет

Статья посвящена важнейшим аспектам создания поэтической эпопеи «Человеческая панорама» - одного из главных и наиболее сложных произведений в творчестве великого турецкого поэта XX века Назыма Хикмета. В ней рассматриваются особенности уникального творческого метода автора, исторический и социально-политический контекст его творчества, историко-литературная идейная составляющая поэмы и ее место в историко-культурном наследии поэта. Особое внимание уделяется взглядам автора на исторический процесс.
Ключевые слова: Назым Хикмет, «Человеческая панорама», поэтическая эпопея, история и литература, революционный поэт, турецкая литература, Кемаль Тахир, современная турецкая поэзия, история Турции.

Введение

Среди многочисленного литературного наследия Назыма Хикмета, пожалуй, нет более масштабного по объемам, и замыслу произведения, чем «Человеческая панорама» - в дошедшей до нас редакции она включает десятки тысяч стихотворных строк и почти 600 страниц печатного текста [6]. Сами условия создания этого литературного труда необычайно примечательны – автор писал ее в тюрьме и, судя по всему, определенная часть ее не сохранилась до наших дней. Фактически последний, наиболее объемный вариант поэмы был собран из рукописей и фрагментов, хранившихся у разных людей, и в разных вариациях.

В определенной степени можно считать, что именно данная работа стала или должна была стать вершиной творчества поэта – она в наиболее яркой форме совместила особенности творческого метода Назыма Хикмета, и по художественно-литературным формам, и по стилистике, представляет собой настоящее творческое «многообразие в единстве» о котором всегда говорил ее автор. Наконец, именно этот литературный труд, в силу особенностей его появления, глобальности творческого замысла, сложности и многослойности смыслов, представляется в наименьшей степени изученным. Исследователи в советское время уделяли ему определенное внимание, но оно было явно недостаточным для работы подобного масштаба и значения.

Одним из главных источников информации, позволяющим рассмотреть работу автора над «Человеческой панорамой», проанализировать историко-литературные взгляды поэта и смыслы, заложенные им в это произведение, познакомиться с творческим замыслом и движением мысли в процессе создания эпопеи, а также с условиями ее создания являются письма Назыма Хикмета его ученику и другу Кемалю Тахиру, опубликованные в 1968 году в Стамбуле на турецком языке. В нашем исследовании использовано более позднее стамбульское издание 1996 года [1].

Занимаясь творчеством Назыма Хикмета нельзя не упомянуть работ советских и российских востоковедов - филологов и литературоведов, посвященных жизни и деятельности великого турецкого поэта. Речь идет о биографиях Хикмета созданных в разное время А. А. Бабаевым [8; 9] и Р. Г. Фишем [15,16,17,18], исследованиях Т. Д. Меликова [11], А. К. Сверчевской [14] и Х. Кямилева [10]. К сожалению, на настоящий момент научный интерес к творчеству Назыма Хикмета во многом утерян, что не могло не сказаться на состоянии историографии. Новых серьезных работ в этой области в нашей стране практически нет.

Особое значение для нашего исследования имеют немногочисленные, небольшие по объему, но довольно интересные очерки, направленные непосредственно на изучение самой «Человеческой панорамы». Среди них следует отметить, соответствующие разделы работ А. А. Бабаева и Т. Д. Меликова, статью Р. Г. Фиша в журнале «Вопросы литературы» [19], опубликованную в 1959 году и послесловие Т. Д. Меликова к наиболее полному советскому изданию эпопеи 1983 года [12]. Они представляют основной костяк советской исследовательской литературы, посвященной этому вопросу. Как уже говорилось выше – «Человеческая панорама» Назыма Хикмета, в силу своей сложности, незавершенности, а главное масштабности, в отечественной науке не становилась предметом специальных научных работ и до сих пор ждет своего исследователя.

Основной текст

«Человеческая панорама» известного турецкого поэта, писателя и драматурга Назыма Хикмета была создана как литературное произведение, посвященное истории XX века, и, наверное, вполне может быть названа пиком его творчества, как с точки зрения художественного содержания, так и с позиции развития форм и приемов его реализации [11, с. 107].

Назым Хикмет Ран (1902-1963 гг.) является одним из крупнейших поэтов Турецкой республики. В нашей стране исследователи его творчества даже называли Хикмета одним из создателей турецкой литературы новейшего времени, и «зачинателем реализма в турецкой поэзии» [11, с. 3]. Он был одним из первых поэтов новой кемалистской Турции, обратившихся к новым формам литературного творчества, и в основу многих его произведений ложились сюжеты жизни простого народа. Назым Хикмет, как писал один из его советских биографов, был «поэтом революции и революционером поэзии» [11, с. 18]. К СССР у Хикмета было особое отношение – поэт считал его своеобразным «светочем мира», примером для остальных народов, имея в виду Октябрьскую революцию 1917 года и создание первого в истории пролетарского государства [13, с. 398].

Турецкий поэт трижды посещал нашу страну: в 1921-1924 гг., в 1925-1928 гг. и в 1951-1963 гг. Здесь он прожил свои последние годы и был похоронен. По подсчетам одного из своих российских биографов он в общей сложности провел в Москве порядка 18 лет, сам поэт даже называл себя «старым москвичом» [14, с. 5]. Назым Хикмет знал русский язык, он, согласно свидетельству, одной из своих русских подруг: «понимал и чувствовал русский язык великолепно, но разговорной речью владел недостаточно, путал падежи, род…» [3, с. 5].

Как уже говорилось выше, Назым Хикмет был революционным поэтом. Хотя сам будущий классик турецкой литературы происходил из аристократического рода, в молодости он совершил путешествие по родной Анатолии, где был поражен, теми условиями, в которых жила большая часть его сограждан. Это путешествие, как вспоминал поэт впоследствии, перевернуло весь его духовный мир [4, с. 463]. Он приобщается к марксизму, который в дальнейшем и становится основной методологической базой как для постижения истории, так и для формирования взглядов автора «Человеческой панорамы» на общемировой исторический процесс. О том, что поэт был не просто увлечен коммунистическими идеями, а действительно очень неплохо знал произведения Карла Маркса, Фридриха Энгельса и В. И. Ленина (к которому относился с благоговением) свидетельствуют и воспоминания его близких. «Назым Хикмет политически был образован превосходно, он не только от корки до корки прочитал все труды Маркса, Энгельса, Ленина, он впитал в себя марксизм-ленинизм в плоть и в кровь, и на протяжении всей жизни, в своем творчестве руководствовался этими идеями, постоянно неся эти идеи в массы» [3, с. 80] - писала уже в 1990-ые гг., после смерти Хикмета, его подруга Галина Колесникова. Говорил об этом в своей «театральной» автобиографии 1962 года и сам поэт [7, с. 22].

Именно этим во многом и определяется социально-политическая направленность творчества Хикмета. В большинстве своих произведений автор обращается к историческим сюжетам, современником которых, он является, и которые беспокоят его как поэта и человека. В своей переписке с учеником и соратником – турецким писателем Кемалем Тахиром, Назым Хикмет так определяет свое творческое кредо: «Двадцатый век – это грандиозный век. Ценность поэта, писателя, художника, живущего в двадцатом веке, есть в той мере, в какой он конкретно отражает весь двадцатый век или хотя бы его части» [1, s. 80].

И сам он четко следовал этой установке в своем творчестве. Его наиболее известные поэмы «Джиоконда и Си Я-у» (1929 г.), «Почему Бенерджи покончил с собой» (1932 г.), «Письма к Таранта-Бабу» (1935 г.) - посвящены наиболее острым социально-политическим проблемам, с которыми столкнулось человечество в первой половине XX века. Это развитие негативных проявлений капиталистического общества и международное революционное движение, направленное на борьбу с ними; это политика колониализма – порабощение и эксплуатация народов стран так называемого третьего мира; это поднимающий голову фашизм в Германии и Италии, обнаруживающий сторонников, и в других странах мира. Поэзия Назыма Хикмета рассказывает об Октябрьской революции и Гражданской войне в России, о создании первого пролетарского государства в СССР, о национально-освободительных движениях в Индии и Китае, об агрессии Италии в Эфиопии, об испанской Гражданской войне – ни одно крупное историческое событие эпохи не избежало зоркого взгляда турецкого поэта-коммуниста.

Недаром один из современников – советский театральный режиссер В. Г. Комиссаржевский, лично знавший Хикмета, впоследствии скажет: «Писать о Хикмете - это, по существу, писать о XX веке: о нищете анатолийских деревень и революции Кемаля, о голодной, но карнавально-буйной Москве двадцатых годов и о том, как мы хоронили Ленина, писать о падении Мадрида и блокаде Ленинграда и мирных конгрессах Стокгольма и Гаваны, о мертвой девочке из Хиросимы и обреченном и уже знающем об этом Жолио Кюри, о Маяковском и Неруде, о Незвале и о живописи Пикассо и Абидина Дино, о цветных фотографиях Германа Титова, сделанных им в космосе…» [2, с. 63].

«Человеческая панорама» должна была стать апогеем размышлений поэта об истории его времени и историческом процессе как таковом, на примере его родной Турции – совместить историю и человеческую личность воедино. История - процесс необъятный и многоликий, многоплановый. Есть огромный мир, множество стран, миллиарды людей и все они участники исторического процесса. Каждый из них, даже не подозревая об этом, плетет свою часть паутины истории, формирующей некий узор для настоящего и будущего. Именно это и попытался сделать поэт. Его задачей было создать образ этого исторического узора конкретной эпохи и показать его людям. «Если мы поймём наш век со всей его нищетой и величием, с его отмирающими и нарождающимися элементами, и будем активно участвовать в борьбе века со стороны «жизни», и поверим, что наш век обретёт счастье, тогда мы сможем сказать, что живём» [1, s. 78] - писал он в письме Кемалю Тахиру. И первым шагом на этом пути стала «Энциклопедия известных людей» - своеобразный прототип «Человеческой панорамы».

В «Энциклопедии», Назыма Хикмета привлек сам энциклопедический формат – он считал, что, собрав совокупность сведений о конкретных людях, и положив их в поэтические строчки, он сможет сформировать ощущение истории, формирующее в сознании определенный ее образ. Главными факторами успеха здесь должны были стать именно формы – энциклопедический подход и поэтический слог. Пропустив перед читателем большое количество людей и их кратких характеристик в стихотворной форме мы и получим искомый образ как единое целое [1, s. 75]. Характерной особенностью «Энциклопедии» стал принцип отбора персоналий, в очередной раз подтверждающий коммунистические убеждения автора. Много лет спустя – в предисловии к единственному прижизненному относительно полному советскому изданию 1962 года Назым Хикмет напишет: «Героями моей энциклопедии были не генералы, не султаны, не выдающиеся ученые и люди искусства, не королевы красоты, убийцы и миллиардеры, а рабочие, крестьяне, ремесленники, чья слава не выходила за стены фабрик и заводов, за пределы деревень и рабочих кварталов» [5, с. 5]. Именно эти люди с точки зрения автора и вершили историю.

В процессе работы над «Энциклопедией известных людей» к поэту постепенно приходит понимание того, что выбранные им формы не приведут к решению поставленных проблем – единства в многообразии не получалось. Рискнем предположить, что конструкция оказалась искусственной и сухой, а главное, довольно фрагментарной. Автору не удалось добиться соответствующего гармонического звучания. «Энциклопедии» не хватало жизни в динамике. А именно это должно было отличать творение Хикмета от исторических трактатов. Не история в чистом виде, но человек в истории, множество людей, проходивших перед читателем, должны были формировать образ исторического процесса. Поэт писал, что «каждый «человек» в «Энциклопедии» – это одна строка единого стихотворения. И по моему представлению о строке и стихотворении, соединение отдельных строк – это не сумма, не операция сложения, а дело алгебры, высшей математики, структура, в которой есть внутренние связи, и которая, соединяясь, создаёт новое качество» [1, s. 56]. Новое качество не получилось. Но работа над «Энциклопедией известных людей» не прошла напрасно – фактически она стала предысторией и даже одним из этапов создания будущей «Человеческой панорамы».

Само название «Человеческая панорама» вполне соответствует масштабности задачи, взятой на себя автором, он должен был - рассмотреть XX век через призму важнейших исторических событий эпохи, и в контексте преломления человеческих судеб в них. Если переводить с турецкого языка дословно, то, как Хикмет именовал свое детище - «insan manzaraları», мы получаем русский эквивалент понятий «виды», «зарисовки», «пейзажи», «панорама» людей. Но возможно словосочетание «Человеческая панорама», которое мы и используем,

общепринятое в качестве названия в советской и соответственно современной российской традиции, есть уже результат дальнейшего, более глубокого и позднего осмысления. Изначально поэт собирался назвать это произведение «940 Senesinde Türkiye'den İnsan Manzaraları» [1, s. 81], что традиционно переводится на русский язык как «Панорама людей Турции 1940 года» [12, с. 539]. Это значило, что все начиналось как описание жизни людей современной автору Турецкой республики в 1940 году - своеобразный исторический срез эпохи.

В дальнейшем сюжет эпопеи значительно расширится, как и объемы самого текста. В ней найдут отражение такие события истории, как младотурецкая революция 1908 года, Первая мировая война, национально-освободительная борьба турецкого народа против интервенции стран Антанты в 1918-1922 гг., Вторая мировая и Великая Отечественная война, и их конкретные сюжеты, например, битва за Атлантику и битва за Москву. Так среди персонажей поэмы, изначально представляющих пестрый социальный спектр турецкого общества 1930-ых – 1940-ых гг., оказались такие исторические персоналии как сам Мустафа Кемаль Ататюрк – создатель Турецкой республики, герои-панфиловцы, оборонявшие Москву в 1941 году, русская партизанка Зоя Космодемьянская, французский коммунист - участник антифашистского движения Габриэль Пери и многие, многие другие.

Как писал поэт в одном из писем Кемалю Тахиру уже в 1945 году (пятый год работы над поэмой): «Панорама» идет вовсю. Она всё удлиняется и удлиняется, но что поделаешь, жизнь так разнообразна, люди и их жизнь так интересны, и у меня такая жадность, такое желание втиснуть всё в одну книгу, что никак не могу поставить точку, сказать «конец» [1, s. 260]. По их переписке хорошо видно, что цели автора постоянно изменялись и корректировались, казалось его, тянет за собой сам исторический процесс. С одной стороны, он стремился написать социально-политическую историю своей Родины в лицах и типах, в определенный исторический период. С другой стороны, его захватили события более крупного - общемирового масштаба. С третьей – и то и другое рассматривалось им через призму марксистско-ленинской теории развития общества, что также выходило за национальные границы и приобретало совсем иные более масштабные формы чуть ли не цивилизационного уровня. Все это, а также большое количество, задействованных в сюжетах эпопеи людей, и придало в конечном счете, грандиозный эпический, историко-цивилизационный характер произведению. У читателя формируется ощущение взгляда на мир с высоты птичьего полета, а события, сцены, сюжеты превращаются в широкий поток времени – внушительную историческую панораму. Но главными здесь все же остаются люди и их судьбы, которые разворачиваются автором, на фоне важнейших исторических событий эпохи.

В одном из своих писем Кемалю Тахиру он писал: «Я хочу, чтобы читатель, закончив 12.000 строк, прошёл через кишащее людьми людское сборище. 2) Я хочу, чтобы конкретное выражение этого людского сборища рассказало читателю в общих чертах о социальном положении Турции в определённый исторический период через посредство людей Турции, принадлежащих к различным классам. Конечно, не в застывшем виде, а в диалектическом течении и развитии. 3) Я хочу, чтобы во втором плане понималось мировое положение, окружающее турецкое общество — в определённый период. 4) Я хочу — на вопрос о том, откуда пришли, где находимся, куда идём, — чтобы ответ был дан в рамках моего поля с максимальными возможностями. Эти четыре пункта — мои основные вопросы. Опасность — впасть в «схематизм». Чтобы избежать схематизма, нужно стараться давать людей и события по возможности многогранно» [1, s. 123].

Благодаря переписке Назыма Хикмета и Кемаля Тахира 1940-1950-го гг., впервые опубликованной в Стамбуле в 1968 году, исследователь может углубиться в сам процесс создания эпопеи, рассмотреть условия творчества, найти примерную точку отсчета и выявить факторы, оказавшие влияние на поэта в ходе творческого процесса. В работе над текстом поэмы автор активно использовал опыт мировой литературы, совмещая различные формы его реализации, и создавая совершенно новые творческие приемы. Среди своих литературных предтеч, Назым Хикмет прямо указывает на средневекового поэта Уильяма Ленгленда, создателя поэмы «О Петре Пахаре», описавшего в ней английское общество XIV века [1, s. 71]. В его переписке постоянно мелькает имя Л. Н. Толстого (именно в этот период он по заказу турецкого правительства осуществляет перевод на турецкий язык знаменитой исторической эпопеи «Война и мир») [1, s. 156]. Сцены социально-бытовых локаций чем-то напоминают горьковское «На дне», да и само имя советского классика также присутствует в переписке. Наконец в авторском предисловии к прижизненному изданию 1962 года Назым упоминает английских поэтов времен королевы Елизаветы Тюдор и «Мертвые души» Н. В. Гоголя [5, с. 5]. Все они в той или иной мере сыграли свою роль в формировании представлений автора в процессе создания им «Человеческой панорамы».

Заключение

«Человеческая панорама» великого турецкого поэта Назыма Хикмета, наверное, является самым оригинальным произведением в его творчестве. Созданная на пике поэтической формы автора, с использованием всевозможных литературно-художественных достижений XX века, которые он так ценил, опыта многих его предшественников, который он внимательно анализировал и осмыслял, представляет собой попытку творчески описать исторический процесс в двадцатом веке на основе его важнейших событий и жизни населения свой страны. В ней налицо стремление рассмотреть историю XX века, которым так восхищался автор, через судьбы конкретных людей. Задача грандиозная и необъятная. В течение как минимум шести лет с перерывами поэт воплощал ее в жизнь.

Наблюдая за процессом творчества изнутри, который описывал сам автор, можно отметить такие его черты как глобальность замыслов, поглотившая его сознание, многосторонность и разноплановость содержания, присутствие социально-политической составляющей на основе марксистско-ленинского представления о сущности истории и развитии общества, своеобразной историко-методологической и идейной базы Назыма Хикмета, наконец его большую любовь к Родине и человеку, эту Родину олицетворяющему.

Зародившаяся как социально-исторический срез зарисовок жизни турецкого народа в 1940 году, она полностью переросла изначальный замысел и превратилась в грандиозное историческое полотно. Этот взгляд на исторические события и процессы «с высоты птичьего полета», путем раскрытия историко-бытовых локаций, включающих судьбу, подвиги и будни обычных людей, и позволяет нам называть произведение Хикмета грандиозной исторической панорамой.

Литература

1. Бабаев А.А. Назым Хикмет. – М.: Гослитиздат, 1957. - 168 с.
2. Бабаев А. А. Назым Хикмет. Жизнь и творчество. – М.: Главная редакция восточной литературы изд-ва «Наука», 1975. – 380 с.
3. Кямилев Х. Общественные мотивы в турецкой поэзии (конец XIX - середина XX века). – М.: Наука, 1969. – 187 с.
4. Меликов Т. Д. Назым Хикмет и новая поэзия Турции. М.: Наука, 1987. – 198 с.
5. Меликов Т. Д. «Человеческая панорама» Назыма Хикмета // Хикмет Н. Человеческая панорама: поэтическая эпопея. – М.: Радуга, 1983. С. 537-549.
6. Перинчек М. Тайные страницы российско-турецкой дипломатии по архивным материалам: от Сулеймана Великолепного до Назыма Хикмета. - М.: Маска, 2019. - 452 с.
7. Сверчевская А. К. Известный и неизвестный Назым Хикмет. Материалы к биографии. - М.: Институт востоковедения РАН, 2001. – 189 с.
8. Фиш Р.Г. Назым Хикмет: Очерк жизни и творчества. – М.: Советский писатель, 1960. – 387 с.
9. Фиш Р.Г. Назым Хикмет. – М.: Молодая гвардия, 1968. – 327 с.
10. Фиш Р.Г. Разум сердца: Лирика Назыма Хикмета. – М.: Художественная литература, 1977. – 125 с.
11. Фиш Р.Г. Назым Хикмет: Этюды жизни и творчества. - М.: Художественная литература, 1984. – 285 с.
12. Фиш Р. «Человеческая панорама» Назыма Хикмета // Вопросы литературы. 1959. № 3. С. 174-195.

At the Origins of Nazim Hikmet's "Human Panorama" (On the Issue of Illumination of History and the Historical Process in Works of World Literature)

Demidova A.R., Svirin G.T.

A.I. Herzen State Pedagogical University of Russia

This article examines the most important aspects of the creation of the poetic epic "Human Panorama," one of the most important and complex works in the oeuvre of the great 20th-century Turkish poet Nazim Hikmet. It examines the author's unique creative method, the historical and socio-political context of his work, the poem's historical and literary ideological component, and its place in the poet's historical and cultural heritage. Particular attention is paid to the author's views on the historical process.

Keywords: Nazim Hikmet, "Human Panorama", poetic epic, history and literature, revolutionary poet, Turkish literature, Kemal Tahir, modern Turkish poetry, history of Turkey.

References

1. Babayev A.A. Nazim Hikmet. Moscow: Goslitizdat, 1957. 168 p.
2. Babayev A.A. Nazim Hikmet. Life and Work. Moscow: Main Editorial Board of Eastern Literature, Nauka Publishing House, 1975. 380 p.
3. Kyamilev H. Social Motives in Turkish Poetry (Late 19th - Mid 20th Century). Moscow: Nauka, 1969. 187 p.
4. Melikov T.D. Nazim Hikmet and the New Poetry of Turkey. Moscow: Nauka, 1987. 198 p.
5. Melikov T.D. Nazim Hikmet's "Human Panorama" // Hikmet N. Human Panorama: A Poetic Epic. – M.: Raduga, 1983. Pp. 537-549.
6. Perinçek M. Secret Pages of Russian-Turkish Diplomacy Based on Archival Materials: From Suleiman the Magnificent to Nazim Hikmet. - M.: Maska, 2019. - 452 p.
7. Sverchevskaya A.K. Known and Unknown Nazim Hikmet. Materials for a Biography. - M.: Institute of Oriental Studies, Russian Academy of Sciences, 2001. - 189 p.
8. Fish R.G. Nazim Hikmet: An Essay on His Life and Work. - M.: Sovetsky Pisatel, 1960. - 387 p.
9. Fish R.G. Nazim Hikmet. - M.: Molodaya Gvardiya, 1968. - 327 p.
10. Fish R.G. The Mind of the Heart: The Lyrics of Nazim Hikmet. Moscow: Fiction, 1977. 125 p.
11. Fish R.G. Nazim Hikmet: Studies in Life and Work. Moscow: Fiction, 1984. 285 p.
12. Fish R. Nazim Hikmet's "Human Panorama" // Voprosy literatury. 1959. No. 3. pp. 174-195.

Реконструкция потребительских предпочтений в цифровой речевой среде: индуктивный анализ лингвокультурных фреймов методами ИИ

Семин Владимир Максимович
бакалавр, Менеджер по развитию, ООО «СМАРТ ДЕЛИВЕРИ», ruddok@yandex.ru

В статье рассматривается проблема разрыва между объективными техническими свойствами товара и их субъективным восприятием конечным покупателем в эпоху беспрецедентного развития и глобальной экспансии интернет-торговли. Работа имеет междисциплинарный характер, развиваясь на стыке классической лингвистики и современных компьютерных технологий, интеграция которых позволяет эффективно решать прикладные задачи бизнеса. Целью статьи является обоснование, разработка и экспериментальная верификация сквозного инженерно-лингвистического метода моделирования потребительских свойств изделий на основе интеллектуального анализа больших текстовых массивов. На основе детального изучения русскоязычного массива отзывов маркетплейсов установлено послойное строение потребительского концепта товара. Особое внимание в работе уделяется фреймовой разметке неструктурированного дискурса методами искусственного интеллекта. В статье исследуются характерные признаки и описываются особенности языкового выражения латентных эргономических ожиданий аудитории в UGC-среде. Автор приходит к выводу, что полученные данные компьютерно-опосредованного анализа позволяют генерировать вариативные направления модернизации физического контура продукции и точные контент-стратегии для бизнеса.

Ключевые слова: инженерная лингвокультурология, искусственный интеллект, большие языковые модели, дискурс-анализ, фреймовая семантика.

Введение

Проблема исследования. Современный этап развития рынка электронной коммерции (e-commerce) характеризуется критической необходимостью регулярного оперативного вывода на рынок новых продуктов. В текущей рыночной ситуации, где оборачиваемость товаров, скорость смены потребительских трендов и динамика конкуренции перманентно растут, непрерывная ротация и обновление ассортимента становятся главным условием коммерческого выживания в конкурентной рыночной среде. Этот процесс сопряжен с высокими коммерческими рисками, обусловленными традиционным методологическим разрывом между объективными параметрами изделия, закладываемыми лицами, участвующими в создании продукта (бренд-менеджерами, дизайнерами, инженерами и т.д.), и субъективным восприятием этих свойств конечным потребителем. В условиях жесткой рыночной конкуренции ключевым фактором успеха становится прецизионное соответствие физических, визуальных и конструктивных параметров прибора латентным эргономическим, эстетическим и прагматическим ожиданиям аудитории.

Традиционный анализ конкурентного окружения (бенчмаркинг, ABC/XYZ-анализ) и классические маркетинговые исследования (анкетирование, фокус-группы) имеют системные ограничения. К ним относятся высокая финансово-временная емкость, делающая инструменты доступными только крупному бизнесу, субъективизм и «эффект наблюдателя». Подобный мониторинг фиксирует преимущественно поверхностные количественные метрики (цены, объемы продаж), оставляя за рамками анализа глубинные эргономические ожидания и тактильно-эмоциональный опыт взаимодействия потребителя с вещью. Однако обработка миллионов текстовых единиц методами ручного лингвистического анализа не представляется возможной, что обусловливает актуальность разработки автоматизированных методов извлечения смыслов.

Лингвистическая альтернатива и актуальность. В качестве эффективной альтернативы в данном исследовании выдвигается методология компьютерно-опосредованного дискурс-анализа (*Computer-Mediated Discourse Analysis, CMDA*) и фреймовой семантики, реализуемая силами больших языковых моделей (*Large Language Models, LLM*). Интеграция методов фундаментальной лингвистики и ИИ-инструментов позволяет развернуть сквозной инженерно-лингвистический подход. Проблема сквозного автоматизированного извлечения латентных требований из пользовательского дискурса и их прямой конвертации в вариативные направления проектирования физического контура изделий остается слабоизученной в междисциплинарных исследованиях, и до сих пор разрабатывается изолированно в рамках отдельных дисциплин, что определяет научную новизну настоящей работы.

Цель и задачи исследования. Целью статьи является обоснование, разработка и экспериментальная верификация сквозного инженерно-лингвистического метода моделирования потребительских свойств товара на основе интеллектуального анализа больших текстовых массивов. В качестве эмпирического материала был привлечен релевантный массив отзывов с одной из доминирующих площадок интернет-торговли на популярную категорию товаров, характеризующуюся высокой плотностью тактильного, эргономического и температурного взаимодействия с пользователем. Для достижения поставленной цели были определены следующие исследовательские задачи: сформировать очищенный корпус отзывов; выявить грамматико-синтаксические доминанты пользовательского дискурса; осуществить фреймовое моделирование динамических сценариев эксплуатации; эксплицировать латентный лингвокультурный пласт метафор деструкции и органолептического негатива; декомпозировать пространственно-темпоральные маркеры сенсорного контроля; синтезировать итоговую послойную структуру потребительского концепта товара.

Методы и теоретическая база. Междисциплинарный характер исследования обусловил интеграцию методов компьютерной лингвистики (лемматизация, токенизация, *Zero-Shot* классификация), фреймовой семантики, когнитивного и контекстуального анализа. Теоретическую базу работы составили труды в области компьютерного анализа текста (А. А. Бонч-Осмоловская), интернет-дискурса (С. Херринг), фреймовой семантики (Ч. Филлмор), инженерных лингвистических технологий (А. В. Колмогорова), когнитивно-матричного анализа (Н. Н. Болдырев) и теории концептуального моделирования (Ю. С. Степанов). Практическая значимость работы заключается в предоставлении реальному сектору экономики инструмента перевода Big Data параметров интернет-речи в направления разработки и модернизации продукта.

Обсуждение и результаты

Методология: Алгоритм ИИ-аннотирования дискурса

В ходе начального этапа исследования была проведена автоматизированная выгрузка текстовых массивов с маркетплейса Wildberries — лидера на российском рынке электронной коммерции. Эмпирический объект исследования составили 10 топ-продуктов в категории «Термокружки» на маркетплейсе Wildberries за актуальный двенадцатимесячный период, отобранные по критерию максимальной выручки на основе данных SaaS-платформы MPStats. Первичный массив (2726 текстовых единиц) обладал структурной гетерогенностью, обусловленной интерфейсом площадки (поля «Достоинства», «Недостатки», «Комментарии»). Как отмечают А. А. Бонч-Осмоловская и соавторы, современные нейросетевые модели выступают наиболее перспективным инструментом разметки больших текстовых массивов, а генерируемое ими качество автоматического аннотирования признается полностью валидным для последующего теоретического анализа [2, с. 7]. Для фильтрации информационного шума (спама, логистики), токенизации и лемматизации применена модель DeepSeek-V3. Ввиду ограничений контекстного окна данные подавались покомпонентно, в соответствии с прагматической рамкой каждого поля. На вход модели последовательно загружались короткими блоками сырые отзывы по конкретному полю. После полной загрузки данных текущего поля подавался соответствующий очищающий промпт для удаления нерелевантного информационного шума и получения очищенного массива отзывов. По завершении указанной процедуры аналогичным образом обрабатывалось следующее текстовое поле, где процедура блочной подачи отзывов и последующего наложения очищающего промпта итерационно повторялась. Очищающие промпты, учитывающие прагматическую специфику полей, приводятся ниже в оригинальном, неизменном виде:

Промпт №1 (для поля «Достоинства»): *Задание: Ты — эксперт в компьютерной лингвистике и дискурс-анализе. Твоя задача — обработать массив текстов из поля «Достоинства» отзывов на маркетплейсе. Проведи очистку данных по следующим правилам: 1. Удали весь информационный шум, не относящийся к физическим, функциональным и эргономическим свойствам товара (например: «быстрая доставка», «спасибо продавцу», «упаковано хорошо», «пришло вовремя», «все супер»). 2. Оставь только те фрагменты, которые описывают: удержание температуры, герметичность, удобство открывания/закрывания, тактильные ощущения от материалов, сценарии использования (машина, прогулка, работа). 3. Приведи все знаменательные слова (существительные, глаголы, прилагательные, наречия) к их начальной словарной форме (лемматизация). Удали служебные части речи. Выведи результат в виде плотного списка лемм через запятую.*

Промпт №2 (для поля «Недостатки»): *Задание: Ты — эксперт в компьютерной лингвистике и дискурс-анализе. Твоя задача — обработать массив текстов из поля «Недостатки» отзывов на маркетплейсе. Проведи очистку данных по следующим правилам: 1. Удали весь информационный шум, связанный со службой доставки маркетплейса и повреждениями внешней картонной коробки при транспортировке (например: «коробка мятая», «порвана упаковка», «задержали на день», «курьер хам»). 2. Оставь только те фрагменты, которые вербализуют: конструктивные поломки (сломался клапан, треснула крышка), технические сбои (протекает, остывает за час, греется корпус), органолептический негатив (запах пластика, химический привкус, привкус железа) и эргономические дефекты (не лезет в подстаканник, колет нос, скользит в руке). 3. Проведи лемматизацию сохраненных знаменательных слов, удалив местоимения и служебные части речи. Выведи результат в виде плотного списка лемм через запятую.*

Промпт №3 (для поля «Комментарии»): *Задание: Ты — эксперт в компьютерной лингвистике и дискурс-анализе. Твоя задача — обработать массив текстов из поля «Комментарии» (свободный текст отзыва). Данное поле содержит смешанный дискурс. Проведи семантическую фильтрацию по правилам: 1. Разделяй каждое высказывание на атомарные пропозиции. 2. Полностью удаляй пропозиции, описывающие логистику, вежливость или цену («купила со скидкой», «отличный пункт выдачи»). 3. Извлекай и сохраняй только те пропозиции, которые описывают непосредственный чувственный опыт эксплуатации прибора в реальных пространственно-темпоральных контекстах (например: «беру с собой на работу за компьютер», «зимой в машине спасает», «на прогулке с коляской очень удобно»). 4. Проведи лемматизацию извлеченных знаменательных единиц. Выведи результат в виде плотного списка лемм через запятую.*

После выполнения процедуры автоматической очистки объем рабочей выборки составил **1204 очищенных отзыва**. Для верификации объема выборки в интерфейс DeepSeek-V3 был подан дополнительный запрос на проверку семантического насыщения (*semantic saturation*): *Задание: Проведи оценку семантического насыщения корпуса по шагам. Разбей очищенный массив объемом 1204 отзыва на случайные кластеры по 100 единиц. Начиная с первого кластера, фиксируй появление новых уникальных лемм и семантических фреймов. Строй шаг за шагом кумулятивную кривую прироста новых единиц. Определи, на каком объеме данных кривая выходит на стабильное плато (прирост новых смысловых фреймов составляет менее 1% на кластер). Выведи результат анализа и номер критического кластера.*

ИИ зафиксировал, что кумулятивная кривая прироста уникальных фреймов выходит на стабильное плато в районе 8–9 кластеров (800–900 отзывов). Таким образом, объем сформированного корпуса в 1204 отзыва признан репрезентативным и достаточным. Итоговое распределение частотности топ-30 знаменательных лексем, полученное в результате лемматизации всего очищенного корпуса, представлено в Таблице 1.

Таблица 1

Топ-30 частотных знаменательных лексем в дискурсе потребителей термокружек на Wildberries (N=1204)

№	Лексема	Частотность (n)	№	Лексема	Частотность (n)
1	тепло	847	16	подстаканник	219
2	держать	712	17	машина / авто	208
3	кружка	689	18	кипяток	196
4	температура	543	19	пить	184
5	горячий	498	20	дорога	172
6	протекать	412	21	рука	165
7	крышка	389	22	клапан	158
8	кофе	367	23	пробка / заглушка	147
9	холодный	341	24	запах	143
10	чай	328	25	прогулка	138
11	закрывать(ся)	306	26	работа	132
12	удобный	289	27	резинка / уплотнитель	129
13	герметичный	264	28	объем	126
14	вода	251	29	пластик	118
15	остывать	237	30	подарок	112

Блок 1. Грамматико-синтаксические маркеры и скрытый прагматический статус товара

Методологической основой данного этапа послужила концепция компьютерно-опосредованного дискурс-анализа (CMDA) С. Херринг [6, с. 341], постулирующая, что грамматико-синтаксическая структура интернет-текста кодирует прагматические установки автора. В рамках исследования мы исходим из того, что распределение частей речи и типы синтаксических связей в отзывах отражают латентный статус товара в сознании покупателя. Для реализации этого алгоритма модели DeepSeek-V3 был задан следующий промпт:

Задание: Проведи глубокий морфосинтаксический и прагматический анализ очищенного корпуса отзывов (1204 отзыва). 1. Рассчитай

процентное соотношение глаголов состояния и глаголов направленного действия. 2. Проанализируй семантику доминирующих оценочных прилагательных и выяви их прагматический фокус. 3. Выдели устойчивые синтаксические модели с союзами «но», «хотя», «если бы» и определи их роль в маскировке дефектов. 4. Классифицируй экспрессивные морфологические единицы (диминутивы) и определи их психологическую функцию. 5. Опиши специфику графического аффекта (КАПСЛОК, знаки препинания, эмодзи). Каждое обобщение подкрепи оригинальными цитатами.

В ходе выполнения указанной процедуры ИИ-анализ выявил жесткие структурные закономерности распределения языковых единиц по пяти ключевым направлениям:

1. Предикативная структура. Глагольная лексика демонстрирует доминирование предикатов состояния (67,3%) над действиями (32,7%). Описание товара через пассивное удержание свойств («тепло держится», «температура сохраняется») доказывает, что термокружка воспринимается как стабильный резервуар, а не активный инструмент. Предикаты действия активируются лишь при фиксации сбоев («крышка протекает», «кнопка заклинила»).

2. Атрибутивный пласт. Выявлено прагматическое расслоение прилагательных. Положительный полюс представлен лексемами утилитарной надежности («удобный», «герметичный») и размытыми денотатами общего одобрения («классный», «отличный»), маскирующими отсутствие опыта проверки. Напротив, негативный полюс конкретизирован и направлен на инженерные узлы («хлипкий пластик», «тугая кнопка», «кривая резьба»). При поломке оценки смещаются от общих слов к детальной технической критике.

3. Синтаксические модели. Высокая частотность уступительных конструкций с союзами «но» и «хотя» выполняет функцию психологической компенсации ядерных дефектов за счет периферийных свойств («стильная, но тепло не держит», «дизайн бомба, хотя крышка протекает»). Союз «если бы» кодирует неоправдавшиеся эргономические ожидания, выступая маркером скрытого запроса к разработчикам продукта («если бы кнопка нажималась мягче», «если бы влезала в подстаканник»).

4. Морфологическая экспрессия. Выделен плотный пласт деминутивов (*«кружечка»*, *«крышечка»*, *«резиночка»*, *«стаканчик»*). В позитивном контексте уменьшительно-ласкательные суффиксы выполняют функцию антропоморфизации и интимизации объекта, переводя товар в категорию «своего», части личного ритуала (*«моя любимая кружечка, не расстаюсь с ней»*). В негативных отзывах диминутивы внезапно начинают выполнять ироническую функцию, сознательно преуменьшая масштаб поломки для смягчения критики (*«крышечка треснула на второй день»*, *«резиночка съехала, жаль»*).

5. Графический аффект. Доказана поликодовая природа современного e-commerce дискурса: 76% позитивных отзывов содержат избыточные графические маркеры (КАПСЛОК, цепочки знаков, эмодзи 🔥, 😍). При этом позитивный графический аффект провоцируется исключительно «избыточными» качествами товара — цветом, тактильностью или подарочной упаковкой (*«цвет бомба!!! упаковка шик!!!»*). Утилитарные ядерные функции (удержание тепла) воспринимаются как базовый дефолт и не вызывают бурных эмоций. Напротив, негативный графический аффект и КАПСЛОК включаются только при полном отказе ядерных свойств (*«НЕ ДЕРЖИТ ТЕПЛО!!!»*, *«ПРОТЕКАЕТ В СУМКЕ!!!»*), полностью обнуляя лояльность.

Блок 2. Структура предикатов и скрытые динамические сценарии

Теоретическим фундаментом второго блока послужили положения фреймовой семантики Ч. Филлмора [5, с. 112], согласно которым лексемы активируют в сознании структурированные ментальные единицы — фреймы. Проекция этой модели на глагольную лексику потребителей позволяет выявить скрытые динамические сценарии эксплуатации термокружки. На основе концепции Филлмора для ИИ-модели DeepSeek-V3 был сформулирован аналитический промпт-запрос:

Задание: Проведи фреймовый анализ глагольной лексики в очищенном корпусе (1204 отзыва). 1. Распредели контексты употребления базовых предикатов состояния («держит», «протекает», «закрывается») по категориальным группам. 2. Выдели и квантифицируй ключевые кинематические сценарии эксплуатации товара, выраженные глаголами действия. 3. Раздели вербализованные характеристики механического интерфейса на группы рутинного автоматизма и принудительного вовлечения внимания. Подкрепи выводы текстовыми примерами через запятую в теле абзацев.

В результате автоматизированной фреймовой разметки были получены следующие результаты:

1. Синтаксическое окружение глаголов состояния. Анализ дистрибуции ядерного предиката *«держит»* выявил его распределение по трем категориальным группам: качественная оценка (*«держит отлично»*, *«плохо держит»*), количественная спецификация (*«держит 6 часов»*, *«держит до вечера»*) и температурный объект (*«держит кипяток»*, *«держит холод»*). Фиксация временных параметров («за час остыл», «через два часа холодный») жестко коррелирует с негативной оценкой. Глаголы *«протекать»* и *«проливаться»* в 89% случаев имеют отрицательную валентность в сочетании со статичными пространственными локализаторами (*«протекает на боку»*, *«проливается в сумке»*), что кодирует жесткое требование к абсолютной автономности герметизации. Предикат *«закрываться»* связывается с параметром плотности (*«закрывается плотно»*, *«ни капли не пропускает»*).

2. Кинематический контекст глаголов действия. Извлеченные ИИ акциональные глаголы позволили реконструировать четыре базовых сценария эксплуатации: 1) ***Заполнение и подготовка*** (41% от общего числа глаголов действия): вербализуется лексемами *«наливать»*, *«заваривать»*, *«мыть»* (*«удобно наливать кофе»*, *«широкое горлышко, легко мыть»*). Отражает требование к эргономике обслуживания колбы. 2) ***Закрытие и фиксация*** (23%): кодируется предикатами *«закручивать»*, *«защелкивать»*, *«нажимать»* (*«крышка закручивается ровно»*, *«клапан защелкивается плотно»*). Фиксирует момент перехода объекта в автономный режим. 3) ***Транспортировка и мобильность*** (19%): маркеры перемещения в пространстве *«нести»*, *«брать»*, *«кидать»*, *«бежать»* (*«беру с собой каждый день»*, *«кинул в рюкзак и побежал»*). Кодирует ожидание пространственной универсальности. 4) ***Разрушение и утилизация*** (17%): негативные предикаты деструкции *«отвалиться»*, *«лопнуть»*, *«выбросить»* (*«кнопка отвалилась через неделю»*, *«лопнул пластик, пришлось выбросить»*). Отмечает окончательный выход прибора из строя.

3. Вербализация механического интерфейса. Характеристики взаимодействия руки пользователя с открывающим механизмом четко разделились на две полярные группы. Первая группа — *«рутинный автоматизм»* (56% упоминаний), кодируемый модальными предикатами возможности (*«можно открыть одной рукой»*, *«открывается на ощупь»*, *«удобно за рулем»*). Вторая группа — *«принудительное вовлечение внимания»* (44%), фиксирующая эргономический сбой через маркеры вынужденного физического усилия (*«нужно две руки»*, *«открывается со скрипом»*, *«приходится помогать ногтем»*, *«за рулем неудобно»*). Лингвистический анализ доказывает, что любой выход механизма из режима автоматизма мгновенно разрушает прагматический статус термокружки, переводя ее в категорию конструктивно дефектных изделий.

Блок 3. Лингвокультурный анализ деструкции и органолептического негатива

Для лингвокультурного анализа и систематизации негативного потребительского опыта привлечены положения А. В. Колмогоровой [3, с. 8–9], позволяющие исследовать концептуализацию деструктивных элементов взаимодействия с вещью через экспрессивные метафоры. Адаптация этого подхода к пользовательскому контенту (UGC) позволяет выявить семантические центры лексики брака и специфику вербализации органолептического отторжения товара (запахов, привкусов). Для реализации этапа модели DeepSeek-V3 задан следующий аналитический промпт:

Задание: Проведи лингвокультурный анализ лексики поломок, брака и органолептического негатива в очищенном корпусе (1204 отзыва). 1. Выяви и классифицируй доминирующие концептуальные метафоры технических дефектов. 2. Опиши семантические центры лексики последствий брака. 3. Группируй лексическое окружение денотатов запаха и привкуса, выделив гигиенические сценарии. Подкрепи выводы примерами оригинальных цитат через запятую в теле абзацев.

В ходе выполнения указанной процедуры ИИ-анализ зафиксировал три концептуальные доминанты:

1. Метафоры поломок и герметических сбоев. Технический отказ ключевых узлов прибора концептуализируется потребителями не в сухих инженерных терминах, а через экспрессивные метафорические переносы, разделившиеся на четыре группы: 1) ***Физиологический дистресс*** (32 случая): фоносемантическая группа «плача и истечения», уподобляющая кружку больному живому организму (*«крышка сифонит, даже не открывая, пар выходит»*, *«кружка плачет кипятком»*, *«сопливит из-под резиночки»*). 2) ***Баллистические метафоры*** (28 случаев): группа «выстрела и взрыва», фиксирующая резкий сброс давления в клапане (*«плюется горячим кофе»*, *«стреляет кипятком в лицо»*, *«крышка бабахнула при открытии»*). 3) ***Дематериализация*** (19 случаев): метафоры разрушения внешнего покрытия прибора (*«краска слезает лохмотьями»*, *«кожа на корпусе облезает»*, *«дно шелушится после мытья»*). 3) ***Газодинамическое давление*** (12 случаев): уподобление прибора неисправному промышленному агрегату (*«стравливает воздух со свистом»*, *«шипит как паровоз»*, *«крышка газует»*).

2. Лексика последствий технического брака. Анализ выявил, что поломка прибора описывается как каскадное нарушение порядка в окружающем пространстве по трем семантическим центрам: затопление вместилищ (*«залила весь рюкзак»*, *«в сумке болото»*), порча личных вещей и документов (*«утопила важные бумаги»*, *«испортил новый ноутбук»*, *«куртка вся в кофе»*) и телесный дискомфорт (*«обожгла пальцы»*, *«чуть без глаз не остался от брызг»*). Нарушение физических границ объекта (протечка) интерпретируется в дискурсе как прямая угроза личной безопасности и материальной стабильности пользователя.

3. Лексическое окружение запахов и привкусов. Органолептический негатив является мощным триггером отторжения товара и вербализуется по четырем направлениям: 1) ***Запах пластика*** (51 случай): устойчивые коллокации химической агрессии (*«воняет дешевой пластмассой»*, *«едкий китайский запах»*, *«химозный шлейф от крышки»*). 2) ***Привкус материала*** (23 случая): порча вкуса напитка (*«вкус железа во рту»*, *«металлическое послевкусие»*, *«кофе отдает резиной»*). 3) ***Удаление запаха*** (18 случаев): гигиенический сценарий борьбы (*«кипятил с содой»*, *«мыла с лимоном три раза, не помогает»*, *«запах не выветривается»*). 4) ***Профессиональные маркеры*** (9 случаев): апелляция к качеству сырья (*«технический пластик»*, *«не пищевая сталь»*).

Лингвистический маркер запаха или привкуса выступает в роли соматической метафоры вторжения: если утилитарный дефект (остывание) вызывает досаду, то органолептический негатив воспринимается как маркер токсической опасности для здоровья.

Блок 4. Локативно-темпоральные маркеры, лингвосенсорный пласт и условия дефицита внимания

Концептуальным базисом экспликации когнитивных механизмов восприятия товара послужила теория когнитивно-матричного анализа Н. Н. Болдырева [1, с. 61], исследующая проекцию характеристик объекта на пространственно-временные координаты и сенсорные каналы человека. На этих основаниях сформулированы лингвистические правила промпта, с помощью которого модель DeepSeek-V3 осуществила автоматизированное выделение локативно-темпоральных и перцептивных параметров из корпуса отзывов:

Задание: Проведи пространственно-темпоральный и сенсорный анализ очищенного корпуса (1204 отзыва). 1. Выяви дистрибуцию пространственных локализаторов и определи когнитивные условия распределения внимания. 2. Опиши лексику температурного и тактильного восприятия наружных поверхностей изделия. 3. Категорируй темпоральные маркеры, отражающие сезонные и жизненные циклы эксплуатации прибора. Подкрепи выводы примерами оригинальных цитат через запятую в теле абзацев.

В ходе выполнения указанной процедуры ИИ-анализ выявил три ключевые перцептивные зоны:

1. Дистрибуция пространственных маркеров. Пространственная локализация дискурса четко закреплена за тремя доминантными зонами жизнедеятельности субъекта: 1) ***Зона «Автомобиль»*** (599 упоминаний): абсолютный пространственный лидер. Ключевая лексема — *«подстаканник»* (219 случаев) — выступает жестким геометрическим цензором (*«идеально встает в подстаканник»*, *«в Гранту не помещается, большой диаметр»*). Лингвистический анализ выявил, что в данной зоне прибор эксплуатируется в условиях жесткого дефицита визуального контроля и распределенного внимания водителя (*«открываю на ощупь в темноте»*, *«главное, чтобы не гремела на кочках»*). 2) ***Зона «Прогулка / улица»*** (138 случаев, лексема *«дорога»* — 172 случая): динамический контекст с высокой вибрационной нагрузкой, где актуализируются маркеры локомоции (*«беру на прогулку с коляской»*, *«кидаю в рюкзак на велосипеде»*, *«не проливается при быстрой ходьбе»*). 3) ***Зона «Работа / офис»*** (132 случая): статичный пространственный контекст, где товар вербализуется как элемент рутинного офисного ландшафта (*«стоит на рабочем столе рядом с компьютером»*, *«беру на смену»*, *«кофе не остывает во время долгих созвонов»*).

2. Лексика температурного и тактильного восприятия. Сенсорный пласт дискурса оценивает физические параметры прибора по трем направлениям: наружная температура («корпус холодный, внутри кипяток», «греется крышка»), тактильная фактура («не скользит благодаря резинке», «приятный софт-тач», «металл шершавый») и геометрия контакта с лицом («губам комфортно», «кнопка колет в нос»). Перцептивный комфорт служит первичным фильтром оценки качества сборки.

3. Темпоральные и сезонные циклы. Восприятие времени структурировано по трем осям: длительность термоизоляции («держит кипяток 6 часов», «через два часа холодный»), сезонные условия («зимой в -20 не остывает», «в жару лимонад холодный») и циклы рутины («пользуюсь уже полгода», «резинка растянулась через месяц»). Время выступает мерилом надежности, переводя утилитарную функцию прибора в категорию константности.

Блок 5. Послойный концептуальный синтез и сводная матрица лингвомаркетингового потенциала

Завершающий этап исследования сфокусирован на итоговом когнитивном синтезе извлеченных данных. Методологическим основанием финального концептуального синтеза и построения матрицы лингвомаркетингового потенциала послужила концепция послойного строения ментальных единиц Ю. С. Степанова [4, с. 46]. Данный подход позволяет дифференцировать основное, ядерное содержание концепта от его периферийных, контекстуальных и оценочно-эмоциональных слоев. С опорой на эту теоретическую схему были сформулированы лингвистические правила для синтезирующего промпта-запроса, с помощью которого модель DeepSeek-V3 осуществила итоговое ранжирование фреймов в структуре «Ядро — Периферия»:

Задание: На основе результатов всех предыдущих этапов анализа (лексико-статистического, предикативного, метафорического, синтаксического и перцептивно-темпорального) провести итоговый когнитивный синтез и структурировать потребительский концепт «термокружка» по принципу «Ядро — Периферия». Инструкция по обработке данных (вывести строго по пунктам): 1. Ядро концепта (максимальная плотность речевого внимания): Выделить базовые функциональные фреймы, лексемы и синтаксические модели, составляющие неизменяемое ядро представлений потребителя о товаре. Описать, какие константные требования к физическим свойствам здесь кодируются. 2. Ближняя периферия (высокая плотность речевого внимания): Выделить фреймы, предикаты и пространственно-временные маркеры, связывающие товар с динамическим контекстом его эксплуатации и мобильности. Описать, какие скрытые эргономические параметры кодирует этот слой. 3. Дальняя периферия (умеренная плотность речевого внимания): Выделить экспрессивные, оценочные, морфологические (диминутивы) и графические маркеры, отвечающие за эмоциональное присвоение, визуально-эстетическое восприятие и презентационный статус товара. Описать спецификацию данного слоя. Формат вывода: Строгий стиль. Каждое лингвистическое обобщение в обязательном порядке подкрепить 2–3 примерами оригинальных цитат из исходного текста отзывов, иллюстрирующих соответствующий слой концепта.

По результатам ИИ-моделирования были эксплицированы три структурных слоя:

1. Ядро концепта. Максимальную плотность речевого внимания образуют три связанных фрейма, формирующих ожидание стабильного поведения объекта без активного участия человека: Фрейм А «Термоизоляция» (*«тепло держит 6 часов, как заявлено»*, *«не держит температуру, за час остыл»*), Фрейм Б «Герметичность» (*«не проливается даже горизонтально»*, *«протекает, если положить на*

бок») и Фрейм В «Эргономика интерфейса» (*«открывается одной рукой, удобно»*, *«открывать только двумя руками, за рулем неудобно»*). Константные требования ядра кодируют отношение к товару как к автономному пассивному термосу. Отказ любого из трех ядерных фреймов влечет семантический переход в категорию «не-термокружка» (*«это просто кружка, деньги на ветер»*).

2. Ближняя периферия. Слой кодирует эргономические требования к адаптивности товара в мобильной среде: Фрейм Г (автомобильный: «в подстаканник не влазит», «встает идеально, не гремит»), Фрейм Д (климатический: «в минус 10 остывает за 2 часа», «в -20 не остыл») и Фрейм Е (перемещение: «в рюкзаке не пролилось», «при тряске открывается»). Слой фиксирует параметры интерьерного соответствия, устойчивости колбы и виброустойчивости узлов.

3. Дальняя периферия. Слой включает экспрессивные, оценочные, морфологические и графические маркеры, отвечающие за эмоциональное присвоение и презентационный статус товара: Фрейм Ж «Визуально-эстетическое присвоение» (*«дизайн огонь, упаковка выше похвал»*, *«цвет нереальный, но тепло держит плохо»*), Фрейм З «Морфологическое присвоение через диминутивы» (*«моя любимая кружечка»*, *«резиночка съехала»*), Фрейм И «Графический аффект» (*«цвет бомба!!!»*) и Фрейм К «Презентационный статус» (*«упаковка шикарная, можно дарить»*, *«упаковка мятая, для подарка не годится»*). Дальняя периферия создает «кредит доверия», маскирующий умеренные ядерные дефекты, однако при полном отказе ядра (протечка) она теряет компенсаторную силу.

На основе проведенного послойного синтеза сформирована сводная матрица (Таблица 2), задающая вариативные направления проектирования товара и контент-стратегий электронной коммерции.

Таблица 2
Матрица трансляции слоев концепта в вариативные направления проектирования

Слой концепта	Лингвистический маркер	Варианты модернизации товара (ТЗ для завода / дизайна)	Варианты контент-стратегии (ТЗ для онлайн витрин / коробки)
Ядро	Предикаты состояния автономности (*тепло, герметичность*)	Избыточная плотность уплотнителей. Замок *One-Click* с фиксатором. Акустический механический щелчок закрытия.	Контрастный акцент на коробке и первом слайде: «100% герметичность клапана» и «Удержание тепла до 12 часов».
Ближняя периферия	Глаголы локомоции и пространственная дистрибуция (*в машине*)	Калибровка дна под стандарты (68–72 мм). Смещение центра тяжести вниз. Тактильная насечка на кнопке.	Визуализация кружки в штатном подстаканнике автомобиля и при наклоне. Слоган: «Идеально для вождения».
Дальняя периферия	Диминутивы и графический аффект (*дизайн, цвет, подарок*)	Софт-тач напыление корпуса (Power Coating). Исключение голого металла. Округлые анатомические линии.	Проектирование коробки как премиальной подарочной тары. Крупноплановые рендеры бархатистой текстуры цвета.

Заключение

Выводы исследования. В результате проведенного исследования был успешно разработан и верифицирован сквозной инженерно-лингвистический метод моделирования потребительских концептов на основе автоматизированной разметки больших текстовых массивов. Эксперимент, осуществленный силами больших языковых моделей (архитектура *DeepSeek-V3*) на базе русскоязычного субкорпуса отзывов Wildberries (*N*=1204), доказал высокую эффективность компьютерно-опосредованного дискурс-анализа (*CMDA*) в сфере прикладного бренд-менеджмента и промышленного дизайна. Послойная декомпозиция потребительского концепта «термокружка» по методологии Ю. С. Степанова выявила строгую иерархию ожиданий: от неизменяемого функционального Ядра (термостабильность и автономная герметичность) до адаптивной Ближней и эмоциональной Дальней периферии. Итоговая матрица лингвомаркетингового потенциала наглядно продемонстрировала, что «живой язык» потребительского дискурса поддается алгоритмической конвертации в прецизионные конструкторские спецификации для заводов и точные контент-стратегии для онлайн-витрин.

Ограничения и перспективы исследования. Предложенная модель функционирует в рамках текстового лингвистического пространства, из которого для удержания фокуса на эргономических фреймах сознательно изъят ценовой фактор. В реальном секторе экономики цена выступает мощным триггером, способным изменять дистрибуцию фреймов. Развитие междисциплинарного подхода видится в интеграции ценовых параметров для моделирования концептов в разных рыночных сегментах. Перспективными направлениями также являются подключение систем компьютерного зрения (Computer Vision) для анализа визуальных дефектов на фотографиях пользователей и разработка специализированного ПО на базе LLM для автоматизированной трансляции текстовых массивов маркетплейсов в инженерно-технические ТЗ в режиме реального времени. Разработанный метод наглядно доказывает свою высокую практическую ценность, позволяя реальному сектору бизнеса получать конкретные, прикладные рекомендации для превентивной модернизации, проектирования и успешного вывода коммерческих товаров на сверхконкурентный рынок электронной коммерции.

Литература

1. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика языка. Введение в когнитивную лингвистику : курс лекций. Тамбов : Изд. дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2014. 236 с.
2. Бонч-Осмоловская А. А., Гладилин С. А., Козеренко А. Д. и др. Национальный корпус русского языка 2.0: корпусная платформа, инструменты анализа, нейросетевые модели разметки данных (полная версия) // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. 2025. Вып. 23. С. 1–42. DOI: 10.28995/2075-7182-2025-23-1001-1042.
3. Колмогорова А. В. Инженерные лингвистические технологии в исследовании текста // Terra Linguistica. 2023. Т. 14. № 1. С. 7–10. DOI: 10.18721/JHSS.14101.
4. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры : словарь. Изд. 3-е, испр. и доп. М. : Академический проект, 2007. 991 с.
5. Fillmore C. J. Frame semantics // Linguistics in the Morning Calm. Seoul : Hanshin Publishing Co., 1982. С. 111–137.
6. Herring S. C. Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior // Designing for Virtual Communities in the Service Island. Cambridge : Cambridge University Press, 2004. С. 338–376. DOI: 10.1017/CBO9780511805080.016.

Reconstruction of consumer preferences in the digital speech environment: an inductive analysis of linguocultural frames using AI methods

Semin V.M.
SMART DELIVERY LTD

The article addresses the problem of the gap between objective technical product properties and their subjective perception by the end consumer in the era of unprecedented development and global expansion of electronic commerce. The work is interdisciplinary, emerging at the intersection of classical linguistics and modern computer technologies, the integration of which allows for the effective resolution of practical business tasks. The article aims to substantiate, develop, and experimentally verify an end-to-end engineering-linguistic method for modeling consumer product properties based on the intelligent analysis of large textual datasets. Based on a detailed study of a Russian-language e-commerce review dataset, the layered structure of the consumer product concept is established. Particular attention is paid to non-structured discourse frame-based annotation using artificial intelligence methods. The article identifies the characteristic features and describes the specific aspects of the linguistic expression of latent ergonomic expectations within the user-generated content (UGC) environment. The author concludes that the data obtained from computer-mediated analysis allow for the generation of alternative paths for product hardware modernization and precise e-commerce content strategies.

Keywords: engineering linguoculturology, artificial intelligence, large language models, discourse analysis, frame semantics.

References

1. Boldyrev N. N. Kognitivnaya semantika yazyka. Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku [Cognitive semantics of language. Introduction to cognitive linguistics]. Tambov, TSU Publ. House, 2014, 236 p. (In Russian).
2. Bonch-Osmolovskaya A.A., Gladilin S.A., Kozerenko A.D. et al. Russian National Corpus 2.0: corpus platform, analysis tools, neural network models of data markup (full version). Computational Linguistics and Intellectual Technologies, 2025, iss. 23, pp. 1–42. DOI: 10.28995/2075-7182-2025-23-1001-1042.
3. Kolmogorova A. V. Engineering linguistic technologies in text studies. Terra Linguistica, 2023, vol. 14, no. 1, pp. 7–10. DOI: 10.18721/JHSS.14101. (In Russian).
4. Stepanov Yu. S. Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury [Constants: Dictionary of Russian culture]. Moscow, Akademicheskij proekt Publ., 2007, 991 p. (In Russian).
5. Fillmore C. J. Frame semantics. Linguistics in the Morning Calm. Seoul, Hanshin Publishing Co., 1982, pp. 111–137.
6. Herring S. C. Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior. Designing for Virtual Communities in the Service Island. Cambridge, Cambridge University Press, 2004, pp. 338–376. DOI: 10.1017/CBO9780511805080.016.

Политическая реклама в социальных сетях: коммуникативные стратегии манипуляции для формирования и коррекции политической позиции молодежи

Суетинов Александр Александрович
бакалавр, лингвистика, НИТУ МИСИС, aleksandrsuetinov@gmail.ru

В условиях цифровой трансформации политическая реклама в соцсетях стала интерактивной гипертаргетированной формой, базирующейся на капитализме наблюдения. Молодежь с клиповым мышлением и доверием к визуальному контенту и инфлюенсерам особенно уязвима: 84% не распознают манипуляцию. Цель – выявить манипулятивные стратегии в политической рекламе для российской молодежи и проанализировать их восприятие. Материал: посты и кампании в VK и Telegram за 2023–2025 гг. (сообщества «Правда за нами!», «ПРОСТО», «Мастерская новых медиа», аккаунты девяти провластных и оппозиционных блогеров) и пилотажный опрос (N=35, 18–35 лет). Методы: дискурс-анализ, контент-анализ, лингвистический анализ, анкетирование. Выявлены четыре стратегии: конструирование реальности, поляризация, эмоциональное вовлечение и технологически детерминированные приемы. Их эффективность обеспечивается дигитальным диалектом: мемами, короткими видео, парафемикой. Кейсы демонстрируют гибридные форматы: мифотворчество и дисфемизация в патриотическом проекте, мягкий захват через лояльных блогеров, маскировка повестки под досуг. Наибольшую вовлеченность вызывает персонализированный контент, имитирующий экспертное мнение. На выборах-2024 в соцсетях преобладали критические нарративы оппозиции, контрастируя с позитивной агитацией в СМИ. Опрос подтвердил уязвимость: лишь 8,6% полностью распознали манипуляцию, особенно сложной оказалась информация под видом личного мнения. Выявлено соответствие инструментов рекламы психологии молодежи; нераспознанность – ключевой фактор эффективности.

Ключевые слова: политическая реклама, социальные сети, манипулятивные стратегии, молодежь, капитализм наблюдения, инфлюенсеры, медиаграмотность.

Введение

Цифровая трансформация кардинально изменила ландшафт политической коммуникации. Социальные сети (VK, Telegram и др.) стали не просто дополнительным каналом распространения информации, а основной средой формирования политических взглядов, особенно для молодого поколения. Эта среда характеризуется высокой степенью таргетированности, интерактивности и виральности контента, что открывает принципиально новые возможности для скрытого манипулятивного воздействия [1, с. 99–101; 2, с. 7]. С одной стороны, молодёжь является наиболее активной частью интернет-аудитории, с другой – в силу возрастных и психологических особенностей (клиповое мышление, доминирование эмоционального восприятия, высокое доверие к визуальному контенту и мнению инфлюенсеров) она оказывается наиболее уязвимой для такого воздействия [3, с. 19; 4, с. 35]. Исследования фиксируют, что 84% молодых реципиентов не распознают манипулятивных приёмов в политических текстах [3, с. 19], а доля релативных (эмоционально-оценочных) реакций на информацию достигает 58,9% против 41,1% содержательных [3, с. 14].

Актуальность работы определяется тремя группами факторов: технологическими (массовая миграция политической коммуникации в социальные сети), социально-политическими (молодёжь как ключевой электоральный ресурс, чья политическая социализация всё больше определяется цифровой средой) и научными (необходимость систематизации классических теорий манипуляции применительно к новым цифровым реалиям).

Цель исследования – выявить и систематизировать комплекс коммуникативных и манипулятивных стратегий, используемых в политической рекламе российских социальных сетей для воздействия на политическую позицию молодёжи, а также эмпирически проверить степень их восприятия целевой аудиторией.

Задачи:

1. Раскрыть сущность, эволюцию и функции политической рекламы в цифровую эпоху.
2. Определить специфику политического дискурса в интернет-среде и разграничить понятия «убеждение», «воздействие» и «манипуляция».
3. Предложить интегративную классификацию манипулятивных стратегий.
4. Проанализировать лингвистические и паралингвистические средства манипуляции.
5. Охарактеризовать молодёжь как специфическую аудиторию.
6. Провести эмпирическое исследование на материале конкретных кейсов.
7. Методом опроса исследовать восприятие данных стратегий молодёжной аудиторией.
8. Разработать практические рекомендации по повышению медиаграмотности.

Объект исследования – политическая реклама в российских социальных сетях, ориентированная на молодёжь; предмет – коммуникативные и манипулятивные стратегии. Гипотеза: эффективность манипуляции обусловлена её нераспознанностью аудиторией – молодёжь некритически усваивает навязываемые установки, принимая скрытое воздействие за нейтральную информацию, личное мнение или экспертную аналитику [5, с. 44; 6, с. 11–12].

Материалы и методы

Эмпирическое исследование осуществлялось в три этапа с применением качественно-количественной методологии.

Первый этап – отбор и анализ кейсов. На основе критериев релевантности отобраны шесть кейсов:

1. Патриотический проект «Правда за нами!» (Telegram);
2. Институциональные программы «Министерство контента» и «Мастерская новых медиа»;

3. Молодёжное пространство «ПРОСТО» (Санкт-Петербург);

4. Сетевые кластеры Telegram (на основе вторичного анализа данных [7]);

5. Тендерная документация Росмолодёжи на размещение рекламы у блогеров (2025 г.);

6. Аккаунты девяти политических блогеров и инфлюенсеров (шесть провластных: В. Соловьёв, Р. Кадыров, Д. Медведев, Е. Мизулина, Д. Пучков, Ст. Васильев; три оппозиционных, внесённых в реестр иностранных агентов: Ю. Дудь, М. Кац, А. Штефанов – их анализ осуществлялся исключительно в академических целях).

Для контент-анализа разработан кодбук, включающий категории: дисфемизмы [7, с. 178], метафоры войны/организма [8, с. 44], апелляция к эмоциям [6, с. 89–90], паралингвистические средства (мемы, видео, капслок, эмодзи) [9, с. 256–257], призывы к действию. Единица анализа – отдельный пост или фрагмент видеоконтента (до 3 минут). Объём выборки: по кейсам 1 и 3 – около 50 постов каждый; по кейсу 6 – по 10–20 постов/видео на каждого актора.

Второй этап – опрос. Проведён пилотажный онлайн-опрос среди студентов и работающей молодёжи в возрасте 18–35 лет (N=35). Анкета включала социально-демографический блок, вопросы о медиапотреблении и задания на распознавание манипулятивных техник на примере трёх реальных постов (из кейсов: пост «Правда за нами!» о дискредитации политического лидера, пост Р. Кадырова о боевой операции, пост А. Штефанова с саркастической критикой власти). Для каждого поста респонденты оценивали цель, достоверность и собственную эмоциональную реакцию.

Третий этап – сравнительный анализ информационного поля партий. На основе системы «Медиалогия» за период с 1 марта по 1 апреля 2024 г. отобрано 300 наиболее резонансных материалов (по 100 на партию: «Единая Россия», ЛДПР, «Новые люди»; из них 50 из СМИ и 50 из соцсетей на каждую партию). Анализировались контроль над повесткой, тональность (автоматическая и ручная), фреймы, модальность (информирование, оценка, мобилизация, диалог).

Литературный обзор

Политическая реклама в цифровую эпоху определяется как комплексная социально-коммуникативная технология, представляющая собой поликодовый (вербально-визуальный) и интерактивный медиатекст [11, с. 18]. Её цель – управляемое воздействие на целевую аудиторию, зачастую приобретающее характер скрытого манипулирования [12, с. 231; 13, с. 81]. Эволюция политической рекламы рассматривается как переход от линейных моделей коммуникации к трансакционной, где получатель – активный участник [1, с. 95–102]. Ключевые факторы трансформации – смена медиасреды (М. Маклюэн: «средство коммуникации есть сообщение») [14, с. 6] и становление «капитализма наблюдения» (Ш. Зубофф), в рамках которого человеческий опыт превращается в «поведенческий излишек», используемый для таргетированной рекламы [2, с. 7–8]. Цифровая среда наделяет политическую рекламу гипертаргетированностью (вплоть до микротаргетинга), интерактивностью (часто асимметричной) и виральностью [15, с. 5; 11, с. 18].

Политический дискурс и манипулятивные стратегии. Политический дискурс понимается как борьба за власть [10, с. 5; 7, с. 21], его ключевая оппозиция – «свои – чужие» [7, с. 10]. В интернет-среде он приобретает гибридность (смешение с маркетинговым и развлекательным дискурсами), децентрированность и визуализацию [16, с. 22; 17, с. 140]. Принципиально разграничение понятий: убеждение – открытое рациональное воздействие; воздействие – любая попытка повлиять на мнение; манипуляция – скрытое психологическое воздействие, апеллирующее к бессознательным структурам, инстинктам и эмоциям [5, с. 44; 6, с. 11–12].

На основе синтеза классических теорий [5; 6; 10; 7] предложена интегративная классификация манипулятивных стратегий

Лингвистические и паралингвистические инструменты. На лингвистическом уровне используются дисфемизмы («укронацисты», «нацики»), метафоры войны/организма, повторы, императивы. На паралингвистическом – мемы, короткие вертикальные видео, эмодзи, капслок, визуальные символы (георгиевские ленты, триколор). Архитектура платформ сама выступает фактором манипуляции: ограничение символов культивирует упрощение, алгоритмы формируют эхокамеры [18, с. 386], а метрики вовлечённости подменяют содержательность виральностью.

Таблица 1

Интегративная классификация манипулятивных стратегий

Стратегии	*Суть*	*Техники*
Конструирования/искажения реальности	Направлены на формирование упрощённой картины мира.	Создание мифов и фантомов, использование информационных поводов (фактологическое манипулирование, драматизация, фрагментация), «спираль умолчания».
Идентификации и поляризации	Работают с базовой оппозицией «свои – чужие».	Навешивание ярлыков (дисфемизация), дискредитация («чёрный пиар»), агональность.
Эмоционального вовлечения и захвата внимания	Нацелены на обход рационального критицизма.	Апелляция к эмоциям (страху, надежде, справедливости), техники «захвата аудитории» через конверсационализацию и юмор, эксплуатация виральности и эффекта социального доказательства.
Технологически детерминированные	Уникальны для цифровой эпохи и основаны на архитектуре платформ.	Микротаргетинг, алгоритмическая селекция.

Молодёжь как аудитория. Современная российская молодёжь (поколение Z и младшие миллениалы) характеризуется: клиповым мышлением [3, с. 8; 4, с. 35]; преобладанием эмоционально-оценочных реакций (58,9% против 41,1% содержательных) [3, с. 14]; тотальной цифровой социализацией (по данным опроса, 94,3% используют соцсети ежедневно, 65,7% доверяют блогерам больше официальных источников); «слактивизмом» (лайки, репосты вместо традиционных форм участия) [19, с. 114]; ценностным прагматизмом и запросом на аутентичность [20, с. 304; 21, с. 197–198].

Результаты

Анализ кейсов

Кейс 1. Патриотический проект «Правда за нами!» (Telegram). Анализ 50 постов показал, что основными манипулятивными стратегиями являются конструирование мифа об «осаждённой крепости» и поляризация. Частотность военных метафор («фронт», «бой», «щит», «крепость») составила 62%, дисфемизмов – 58%. Комментарии с иной точкой зрения удалялись или получали агрессивные реакции от «армии ботов», что иллюстрирует механизм «спирали умолчания» [6, с. 39]. Визуальный ряд включал георгиевские ленты, триколор, кадры военной хроники.

Кейс 2. «Министерство контента» и «Мастерская новых медиа». Анализ открытых документов показал системное использование стратегии захвата аудитории через институциональную поддержку лояльных блогеров. Программы предоставляют блогерам доступ к министерствам, обучение и гранты, создавая механизм добровольного подчинения. Нативный контент не маркируется как реклама.

Кейс 3. Молодёжное пространство «ПРОСТО» (СПб). Анализ 50 постов выявил гибридную стратегию: развлекательный контент (фестивали, лекции) мягко интегрирует патриотическую повестку. Манипуляция осуществляется через «новую искренность» – отсутствие явной пропаганды, создание атмосферы своего круга.

Кейс 4. Telegram-кластеры. На основе вторичного анализа [7] установлено, что провластные каналы образуют плотный кластер с высокой степенью координации, тогда как оппозиционные каналы слабо связаны. Алгоритмы Telegram усиливают поляризацию.

Кейс 5. Тендер Росмолодёжи. Анализ документации тендера на размещение рекламы у блогеров подтверждает институциональное финансирование нативной политической рекламы, ориентированной на молодёжь.

Кейс 6. Аккаунты политических блогеров-инфлюенсеров. Провластные блогеры используют стратегии мифотворчества, поляризации и эмоционального вовлечения (гордость, гнев). Оппозиционные (в академических целях) – стратегии саркастической аналитики, разоблачения и мобилизации через иронию. Наибольшую вовлечённость генерирует персонализированный контент, имитирующий экспертное мнение или искренний разговор.

Результаты опроса (N=35)

Социально-демографический профиль: 77,1% – студенты 18–22 лет, 51,4% мужчин, 48,6% женщин. 94,3% используют соцсети ежедневно, 74,3% предпочитают Telegram-каналы. 65,7% доверяют блогерам больше, чем официальным источникам.

Пост 1 («Правда за нами!», дискредитация Зеленского). Только 22,9% правильно идентифицировали цель как «создать негативный образ», 40% восприняли пост как «личное мнение». Недостоверным его сочли 42,9%, ещё 42,9% затруднились. Эмоции: недоумение/сомнение (40%), скептицизм (34,3%), доверие – лишь 5,7%.

Пост 2 (Р. Кадыров, боевая операция). Цель «создать образ врага и героизировать подразделение» распознали 77,2% – значительно выше, что объясняется ярко выраженной пропагандистской риторикой. Однако лишь 42,9% оценили пост как недостоверный; 31,5% склонны были доверять, 25,7% затруднились. Эмоции: скептицизм (40%), раздражение (28,6%), но также гордость/восхищение (17,1%), ненависть к врагу (14,3%).

Пост 3 (А. Штефанов, саркастическая критика власти). Цель «показать лицемерие власти» распознали 51,4%. Доля доверяющих (37,1%) превысила долю не доверяющих (28,6%). 34,3% затруднились из-за иронии. Доминирующая эмоция – «ирония/насмешка» (51,4%).

Интегральный показатель уязвимости: 31,4% респондентов не распознали манипуляцию ни по одному из трёх критериев (цель, достоверность, эмоции) ни в одном из трёх постов. Полностью критичными (распознали по всем критериям во всех постах) оказались лишь 8,6%.

Сравнительный анализ информационного поля партий (выборы-2024)

Анализ 300 материалов показал: для «Единой России» в соцсетях значительная часть сообщений (24 из 50) исходила от независимых каналов, тогда как в СМИ доминировал партийный сайт. ЛДПР в соцсетях обсуждалась почти исключительно в контексте «итогов выборов» (33 из 50) – партия перестала быть генератором смыслов. «Новые люди» более 70% сообщений концентрировали на фрейме «итоги выборов», что указывает на отсутствие устойчивой повестки.

Расхождение автоматической тональности «Медиалогии» с ручной оценкой составило 17,7% (53 из 300) из-за неспособности алгоритма распознавать сарказм и иронию. Во всех сегментах доминирует информирование (70% сообщений), доля мобилизации – лишь 8%, диалога – всего 1,3%. Партии используют соцсети как ещё один канал вещания, не адаптируясь к диалоговой природе платформ. Это резко контрастирует со стратегиями блогеров-инфлюенсеров (кейс 6), где высока доля мобилизационных призывов и интерактива.

Обсуждение

Полученные результаты подтверждают исходную гипотезу о том, что эффективность манипулятивного воздействия политической рекламы на молодёжь обусловлена прежде всего нераспознанностью применяемых приёмов.

Подтверждение теоретической модели. Эмпирически установлено, что все выделенные типы стратегий (мифотворчество, поляризация, эмоциональное вовлечение, технологическая селекция) реально присутствуют в российских соцсетях. Открытая поляризация (пост Кадырова) парадоксально сочетает высокое распознавание цели (77,2%) и умеренную критичность по достоверности (42,9%). Это указывает: распознавание намерения не ведёт автоматически к критической оценке содержания – конкретные детали создают иллюзию репортажности и сохраняют доверие.

Верификация гипотезы о нераспознанности. Наиболее уязвимой оказалась информация, стилизованная под «личное мнение» (пост 1: 40% приняли за личное мнение, лишь 22,9% распознали цель). Саркастическая форма (пост 3) также снижает критичность: 34,3% затруднились с оценкой достоверности именно из-за иронии. Только 8,6% респондентов показали полную критичность.

Уточнение теоретической модели. Эмпирические данные позволяют внести три уточнения:

1. Эффективность манипуляции зависит не только от скрытости, но и от соответствия формату платформы и ожиданиям аудитории.

2. Разные типы манипуляции требуют разных стратегий защиты: против открытой поляризации эффективен фактчекинг, против «новой искренности» – анализ источников финансирования, против саркастической аналитики – восстановление контекста.

3. Алгоритмическая селекция и эхо-камеры не просто усиливают манипуляцию, но и создают условия для её нормализации в плотных кластерах.

Сравнение с институциональными практиками. Институциональные акторы (партии) проигрывают неинституциональным (блогерам-инфлюенсерам) в борьбе за внимание молодёжи. Партии используют соцсети как ещё один канал вещания (70% информирования против 1,3% диалога). Образовавшийся вакуум заполняется манипулятивными стратегиями блогеров, что подтверждает вывод о том, что в современной среде ключевая функция политической рекламы – мобилизация собственной базы, а не переубеждение оппонентов [22, с. 135].

Ограничения исследования: пилотажный характер опроса (N=35) не позволяет делать статистически значимые генерализации; доминирование студентов (77,1%); доступ только к открытым данным; временной охват 2025–2026 гг. Тем не менее триангуляция методов обеспечивает надёжность выявленных закономерностей.

Перспективы: репрезентативный опрос (N≥500), экспериментальное изучение форматов, лонгитюдное исследование эффектов манипуляции, разработка и апробация образовательных интервенций по медиаграмотности.

Заключение

В ходе исследования полностью подтверждена исходная гипотеза: манипулятивные стратегии политической рекламы в социальных сетях оказывают эффективное воздействие на молодёжь прежде всего потому, что остаются нераспознанными. Теоретически обосновано и эмпирически доказано структурное соответствие между инструментарием современной цифровой политической рекламы (гибридные форматы, визуальность, опора на эмоции, микротаргетинг) и социально-психологическими характеристиками молодёжной аудитории (клиповое мышление, доверие к визуалу и инфлюенсерам, преобладание эмоциональных реакций).

Эмпирическая верификация на шести кейсах подтвердила, что манипулятивные стратегии реализуются в разнообразных формах: от открытой поляризации и мифотворчества до завуалированной «новой искренности» и саркастической аналитики. Пилотажный опрос выявил критически низкую способность аудитории распознавать скрытое воздействие: лишь 8,6% респондентов оказались полностью критичными, а 31,4% не распознали манипуляцию ни по одному из трёх параметров. Наибольшую трудность вызывают посты, замаскированные под «личное мнение», и саркастическая форма.

Сравнительный анализ информационного поля партий в период выборов 2024 года показал устойчивый разрыв между официальной повесткой в СМИ и стихийной, критической повесткой в социальных медиа. Институциональные акторы проигрывают блогерам-инфлюенсерам в гибкости, диалогичности и способности вовлекать молодёжь, что создаёт благоприятные условия для неинституциональных манипулятивных стратегий.

Практическая значимость работы заключается в разработке трехуровневых рекомендаций:

— Для системы образования: внедрение модулей по медиаграмотности, обучение фактчекингу и распознаванию эмоционального манипулирования.

— Для молодёжной аудитории: памятка-самоинструкция с правилом трёх вопросов (кто автор? какие эмоции вызывает? что остаётся за скобками?), бдительность к сарказму, техническая гигиена (отключение персонализации, проверка источников).

— Для регуляторов и платформ: обязательная маркировка нативной политической рекламы, предоставление возможности отключать алгоритмические рекомендации, ограничение микротаргетинга для лиц до 21 года, поддержка фактчекинговых инициатив.

Несмотря на ограничения пилотажного характера, полученные результаты вносят вклад в понимание механизмов цифрового манипулирования политическим сознанием молодёжи и могут служить основой для дальнейших исследований и практических мер по повышению медиаграмотности.

Литература

1. Гавра Д. П. Основы теории коммуникации. – СПб.: Питер, 2011. – 288 с.

2. Zuboff S. The Age of Surveillance Capitalism. – New York: PublicAffairs, 2019. – 717 p.

3. Пешкова Н. П., Гилязова Д. Р. Анализ некоторых тенденций в процессах восприятия и понимания текстов масс-медиа // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2020. – С. 8–24.

4. Володенков С. В., Белоконев С. Ю., Суслова А. А. Особенности структуры информационного потребления современной российской молодежи // Вестник РУДН. Серия: Политология. – 2021. – С. 31–45.

5. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – М.: ЧеРо, 1997. – 344 с.

6. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. – М.: Эксмо, 2005. – 832 с.

7. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. – Волгоград: Перемена, 2000. – 404 с.

8. Федоткина Е. И. Лингвистические средства развертывания аргументации в публицистическом стиле // Вестник Камчатского государственного технического университета. – 2013. – С. 44–46.

9. Снежкова И. А. Паралингвистические средства в медиатекстах // Современное педагогическое образование. – 2023. – С. 255–259.

10. Чудинов А. П. Политическая лингвистика. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 256 с.

11. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: теория, методы, направления. – М., 2020. – 180 с.

12. Лазарян С. С., Боташева А. К., Коблев С. Р. Политическая интернет-реклама: основные парадигмы исследования // Современная наука и инновации. – 2023. – № 4 (44). – С. 231–238.

13. Вильданова К. И., Вильданова Е. М. Язык политической рекламы как инструмент политического влияния // Доклады научного общества. – 2024. – С. 81–86.

14. Маклюэн М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека. – М.: КАНОН-пресс-Ц, 2003. – 464 с.

15. Van Drunen M. Z. The European Approach to Regulating Political Advertising // International Journal of Law and Information Technology. – 2022. – P. 1–19.

16. Мурашова Е. П. Роль когнитивной метафоры в гибридизации маркетингового и политического дискурсов // Обучение, язык и культура. – 2021. – Т. 5, № 2. – С. 22–36.

17. Степанова Н. В. Сущностные характеристики медиаполитического дискурса // Политическая лингвистика. – 2016. – № 6. – С. 140–146.

18. Лукьянова Г. В., Соловьев А. Ю. Особенности формирования повестки дня в мессенджере Telegram // Известия Саратовского университета. – 2024. – Т. 24, вып. 1. – С. 90–97.

19. Суслов И. В., Кнyжова З. З. Цифровизация и деидеологизация: эволюция политической социализации зумеров // Дискурс-Пи. – 2025. – Т. 22, № 2. – С. 108–125.

20. Казакова В. И., Худяков М. В. Современная российская молодежь как объект стратификационного анализа // Труды НГТУ им. Р. Е. Алексеева. – 2012. – С. 304–309.

21. Шапирова Р. Р. Социально-политический портрет студенческой молодежи // Вестник ЧГПУ. – 2010. – С. 193–201.

22. Matthes J., Marquart F. Political advertising in the digital age // Journal of Advertising Research. – 2020. – Vol. 60, No 2. – P. 130–142.

Politicall advertising on sociall media: communicative manipulation strategies for shaping and correcting the political position of youth

Suetinov A.A.
NUST MISIS

Amid digital transformation, political advertising on social media has evolved into an interactive, hyper-targeted form grounded in surveillance capitalism. Youth, with clip thinking and high trust in visual content and influencers, are especially vulnerable: 84% fail to recognize manipulation. The aim is to identify manipulative strategies in political advertising targeting Russian youth and to analyze how the audience perceives them. The material comprised posts and campaigns from VK and Telegram (2023–2025), drawn from the communities “Pravda za nami!”, “PROSTO”, “Master’s Workshop of New Media,” the accounts of nine pro-government and opposition bloggers, and a pilot survey (N=35, aged 18–35). Methods included discourse analysis, content analysis, linguistic analysis of verbal and paralinguistic means, and a questionnaire. Four dominant strategy groups emerged: reality construction, polarization, emotional engagement, and technologically determined techniques (microtargeting, algorithmic selection). Their effectiveness is powered by a digital dialect of political memes, short videos, and paragraphemics. Empirical cases show hybrid manipulation: myth-making with dysphemisms in a patriotic project, soft capture through institutionally backed loyal bloggers, and political agendas masked as leisure. Personalized content simulating expert opinion or sincere talk generates the highest engagement. During the 2024 elections, critical and sarcastic opposition narratives dominated social media, contrasting sharply with positive campaigning in traditional media. The survey confirmed that only 8.6% of respondents fully recognized manipulation across all criteria; the most challenging to detect was information stylized as personal opinion. A structural correspondence between advertising tools and youth psychology was identified, verifying non-recognition as a key effectiveness factor.

Keywords: political advertising, social media, manipulative strategies, youth, surveillance capitalism, influencers, media literacy.

References

1. Gavra, D. P. (2011). Fundamentals of Communication Theory. St. Petersburg: Piter. 288 p.
2. Zuboff, S. (2019). The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power. New York: PublicAffairs. 717 p.
3. Peshkova, N. P., & Gilyazova, D. R. (2020). Analysis of certain trends in the perception and comprehension of mass media texts (based on internet communication). Bulletin of PNRPU. Problems of Linguistics and Pedagogy, 8–24.
4. Volodenkov, S. V., Belokonev, S. Yu., & Suslova, A. A. (2021). Features of the information consumption structure of modern Russian youth: based on a study among political science students of the Financial University. RUDN Journal of Political Science, 31–45.
5. Dotsenko, E. L. (1997). Psychology of Manipulation: Phenomena, Mechanisms, and Defense. Moscow: CheRo. 344 p.
6. Kara-Murza, S. G. (2005). Manipulation of Consciousness. Moscow: Eksmo. 832 p.
7. Sheigal, E. I. (2000). Semiotics of Political Discourse. Volgograd: Peremena. 404 p.
8. Fedotkina, E. I. (2013). Linguistic means of argumentation development in journalistic style. Bulletin of Kamchatka State Technical University, 44–46.
9. Snezhkova, I. A. (2023). Paralinguistic means in media texts. Modern Pedagogical Education, 255–259.
10. Chudinov, A. P. (2006). Political Linguistics. Moscow: Flinta: Nauka. 256 p.
11. Dobrosklonskaya, T. G. (2020). Medialinguistics: Theory, Methods, Directions. Moscow. 180 p.
12. Lazaryan, S. S., Botasheva, A. K., & Koblev, S. R. (2023). Political internet advertising: main research paradigms. Modern Science and Innovations, No. 4 (44), 231–238.
13. Vildanova, K. I., & Vildanova, E. M. (2024). The language of political advertising as a tool of political influence. Reports of the Scientific Society, 81–86.
14. McLuhan, M. (2003). Understanding Media: The Extensions of Man. Moscow: KANON-press-Ts. 464 p. (Translated from English).
15. Van Drunen, M. Z. (2022). The European Approach to Regulating Political Advertising: The Political Advertising Regulation (RPA). International Journal of Law and Information Technology, 1–19.
16. Murashova, E. P. (2021). The role of cognitive metaphor in hybridizing marketing and political discourse: analysis of English-language political advertising. Teaching, Language and Culture, Vol. 5, No. 2, 22–36.
17. Stepanova, N. V. (2016). Essential characteristics of media-political discourse. Political Linguistics, No. 6, 140–146.
18. Lukyanova, G. V., & Solovyov, A. Yu. (2024). Features of agenda-setting in the Telegram messenger. Izvestiya of Saratov University. New Series. Sociology. Political Science, Vol. 24, Iss. 1, 90–97.
19. Suslov, I. V., & Knyzhova, Z. Z. (2025). Digitalization and de-ideologization: the evolution of political socialization of zoomers. Discourse-Pi, Vol. 22, No. 2, 108–125.
20. Kazakova, V. I., & Khudyakov, M. V. (2012). Modern Russian youth as an object of stratification analysis. Proceedings of Nizhny Novgorod State Technical University named after R. E. Alekseev, 304–309.
21. Shapirova, R. R. (2010). Socio-political portrait of student youth in the process of citizenship formation. Bulletin of ChSPU. Pedagogy and Psychology, 193–201.
22. Matthes, J., & Marquart, F. (2020). Political advertising in the digital age. Journal of Advertising Research, Vol. 60, No. 2, 130–142.

Художественное своеобразие романа братьев Стругацких «Обитаемый остров»

Фу Даньян
магистрант, Харбинский научно-технический университет, 15764512027@163.com,

Фэн Сяоцин
доцент, Харбинский научно-технический университет, 511395461@qq.com

В статье подробно исследуется уникальное художественное своеобразие известного романа Аркадия и Бориса Стругацких «Обитаемый остров» с опорой на три ключевые плоскости анализа: жанровую структуру произведения, развитую образную систему и авторские приемы глубокого социально-философского моделирования. Роман рассматривается как сложное полижанровое произведение, где научно-фантастическая основа служит фундаментом для разбора антиутопической реальности планеты Саракш, скрытых механизмов анонимной государственной власти, манипулятивного политического языка, техногенного контроля над человеческим сознанием и остро стоящей этической дилеммы вмешательства в естественное развитие чужой цивилизации. Автор уделяет особое внимание тому, как взаимодействие ландшафтных, речевых, институциональных, сюжетных и символических деталей формирует целостный, живой образ мира Саракша. Исследование подтверждает, что жанровая многогранность текста складывается из синтеза робинзонады, антиутопии, воспитательного романа, приключенческого повествования и романа контакта с инопланетной цивилизацией. Центральный образ Максима Каммерера выступает как основная точка ценностного конфликта между гуманистическими идеалами развитой Земли и искаженной, травмированной социальной реальностью Саракша. В итоге делается вывод, что неповторимое художественное лицо романа формируется устойчивой системной связью фантастического вымышленного мира, антиутопической поэтики, политической семантики и сложной этики вмешательства земных прогрессоров в судьбы других миров.

Ключевые слова: художественное своеобразие, жанровая структура, социально-философская фантастика, антиутопическая поэтика, образная система, политический гротеск, художественное моделирование.

Введение

Роман Аркадия и Бориса Стругацких «Обитаемый остров» занимает особое место в русской научной фантастике второй половины двадцатого века. Его художественная структура соединяет социально-философскую фантастику, антиутопию, роман воспитания и повествование о нравственном риске исторического вмешательства. Саракш создан как самостоятельный мир с собственной физикой восприятия, политической историей и скрытыми технологиями управления. Жанровое своеобразие романа связано с принадлежностью к циклу Мира Полудня: «Константин Шинделарж указывает, что Мир Полудня охватывает четырнадцать произведений, а проблематика прогрессорства занимает в этом цикле принципиальное положение» [6, с. 31]. «Ненад Благоевич пишет, что в шестидесятые годы Стругацкие окончательно оформили тип фантастики, связанный с социальной критикой, а «Обитаемый остров» включает вопросы средств массовой информации, пропаганды, ядерного оружия, морали технического развития, языка, коммуникации, государства, терроризма и вмешательства» [1, с. 161–162]. Роман выходит за пределы истории о человеке, оказавшемся на чужой планете: его сюжет устроен как последовательное раскрытие общества, в котором государственная власть подчиняет тело, слух, речь, память и представление о мире.

Жанровая структура романа

Первая часть романа названа «Робинзон», и это название задаёт важную жанровую направленность. «Благоевич указывает, что Стругацкие используют модель космической робинзонады, помещая героя на населённый «остров» с особой цивилизацией»[1, с. 162]. Классическая робинзонада строится вокруг освоения пространства, проверки находчивости, преобразования хаоса в личный порядок. У Стругацких герой оказывается в мире предельно обжитом, милитаризованном, насыщенном радио, полицейскими практиками, идеологическими знаками, бытовой подозрительностью, военными командами, тайными ведомствами и социальными ранами. Робинзонада быстро переходит в антиутопию. Вместо того, чтобы добывать пищу и строить жилище, Максиму приходится распознавать чужой язык власти, отличать официальную версию от скрытого механизма, понимать телесную боль подпольщиков, видеть человеческую живость в людях, воспитанных режимом.

Антиутопический пласт романа раскрывается через Страну Отцов. «М. С. Эверстов рассматривает <Обитаемый остров> как антиутопию, в которой мотив единовластия получает сложную трансформацию и связывается с признаками тоталитарной власти» [7, с. 82]. Правящая группа названа Неизвестными Отцами. Само имя власти имеет внутреннее напряжение. Слово «отцы» вызывает представления о старшинстве, защите, происхождении и заботе. Определение «неизвестные» скрывает лица, снимает персональную ответственность, оставляет населению только символ власти. «Изотовы связывают роман с проблемой анонимного управления и подчёркивают перевёрнутый характер саракшского мира» [2, с. 133]. Власть говорит от имени безопасности, здоровья, защиты границ, порядка и родственной опеки, превращая эти слова в оболочку принуждения.

Ключевой антиутопический мотив романа связан с управлением сознанием. Башни Саракша имеют официальную функцию оборонительных сооружений. В реальном устройстве государства они оказываются аппаратами психофизиологического воздействия, поддерживающими массовую лояльность и причиняющими мучительную боль тем, кого режим именует выродками. «Благоевич отмечает, что оборонительные сооружения, которые Максим сначала помогает охранять, затем раскрываются как башни облучения, соотносимые с метафорой теле- и радиовышек» [1, с. 165].

Приключенческая структура романа выполняет исследовательскую функцию. «Благоевич описывает движение героя через пять ролей, обозначенных названиями частей произведения. Робинзон, Гвардеец, Террорист, Каторжник, Землянин» [1, с. 168]. Каждая роль Максима раскрывает новый слой Саракша. Робинзон видит природу и

следы катастрофы. Гвардеец входит в военную дисциплину Страны Отцов. Террорист сталкивается с подпольем и истинным значением башен. Каторжник проходит через лагерь, труд, войну и механизмы использования человека. Землянин обнаруживает присутствие другого представителя Мира Полудня и сталкивается с проблемой цены вмешательства.

Роман воспитания проявляется в изменении нравственного зрения Максима. В начале он несёт в себе прямую гуманистическую норму Земли. Ему чужды казни, служебная ложь, политическое клеймение, превращение человека в материал, поклонение властным символам. Постепенно он осваивает язык, быт, армейскую дисциплину, подпольную боль, лагерный труд, военную катастрофу и политическую сложность Саракша. «Каждый выбор героя меняет его восприятие планеты через расширение знания об истинных отношениях между людьми и властными системами»[1, с. 169]. Воспитание Максима связано с болезненным пониманием, что добрый поступок в повреждённом обществе требует знания последствий. В споре с подпольщиками о башнях он отказывается от стихийного разрушения: *«А я не хочу валить башни, это бессмысленно! Я хочу драться против тирании...»* [5, с. 94]. Для подпольщиков башни — источник личной боли, для Максима — элемент сети управления. Нравственный порыв впервые связывается у него с требованием расчёта и понимания последствий.

Вообще непонимание между главным героем и окружающей антиутопической действительностью происходит почти сразу. Контакт в произведении начинается без общего языка, без института встречи, без готовности сторон, без космологического равенства. Максим знает о космосе, межзвёздных перелётах и множественности миров. Жители Саракша живут в иной картине Вселенной. Их атмосфера скрывает звёздное небо, а историческое знание закрепляет ложное представление о единственном мире. «Благоевич связывает это обстоятельство с невозможностью прямого понимания между героем и цивилизацией Саракша» [1, с. 166]. Контакт превращается в проблему перевода и слов, и всей картины мира. Истина Максима для местных жителей похожа на безумие, поскольку не имеет опоры в их опыте.

Художественное моделирование мира Саракша

Социально-философская глубина романа возникает из наложения этих жанровых форм. Робинзонада даёт одиночество. Антиутопия даёт систему власти. Приключенческий роман даёт движение. Роман воспитания даёт внутреннее усложнение героя. Роман о контакте даёт проблему взаимопонимания. Политический гротеск даёт речевую и институциональную деформацию. В единстве этих пластов Саракш становится самостоятельной моделью общества, пережившего историческую травму и научившегося воспроизводить её через технологии управления.

Первое появление Саракша построено через материальную конкретность. До начала политической интриги читатель получает физическое ощущение планеты. Важнейшие признаки мира связаны с воздухом, небом, водой, железом, растительностью и остатками катастрофы. В начале романа сказано *«Небо здесь было низкое и какое-то твёрдое»* [5, с. 1]. Это предложение не является простой пейзажной зарисовкой. Оно заранее вводит мотив закрытого горизонта. Небо в обычной символике связано с высотой, открытостью и космической перспективой. На Саракше оно давит и замыкает. Уже первая страница готовит будущую тему ложной космологии. Жители планеты живут под небом, которое не открывает им звёзд, и сама физическая среда помогает закрепить представление о мире как единственном обитаемом пространстве.

Следующий начальный образ связан с водой. Роман сообщает «*Река несла с востока радиоактивные вещества»* [5, с. 2]. Эта фраза является одним из первых смысловых центров произведения. Река традиционно соотносится с жизнью, движением, очищением, дорогой. У Стругацких она переносит радиоактивную заразу. Природное течение оказывается включено в историю техногенного насилия. Максим ещё не знает Неизвестных Отцов, Легиона, выродков, Центра, Островной Империи. Физическая среда уже сообщает ему, что перед ним цивилизация, техника которой оставила вредный след в самой материи планеты. «Благоевич характеризует Саракш как мир, повреждённый войнами и техногенными катастрофами, в котором технический потенциал поставлен на службу разрушению и подавлению» [1, с. 163].

Пейзаж Саракша выполняет фисторико-семантическую функцию. Радиоактивная река, старое железо, непрозрачное небо, грубая растительность, остатки сооружений говорят о прошлом до того, как повествование даст политические объяснения. Максим читает среду как человек научной цивилизации. Для него металл, излучение, разрушенные конструкции и вредная вода являются признаками исторического процесса. За счёт этого планета сразу приобретает глубину. Она выглядит местом, в котором уже было много насилия, ошибок, технических достижений и потерь.

Нравственная дистанция между Землёй Максима и Саракшем появляется в первых контактах. Рассказчик указывает, что местные люди не обладают привычным для Максима гуманистическим словарём. В романе о Зефе сказано: *«О ценности человеческой жизни, ни о Декларации прав человека, ни о прочих великолепных изобретениях высшего гуманизма, как и о самом гуманизме, он слыхом не слыхал»* [5, с. 6].Человек в этом мире способен к осторожности, мужеству, верности, привязанности. При этом ценность личности не закреплена в его мире как безусловная норма. В дальнейшем роман многократно покажет превращение людей в пленных, преступников, выродков, каторжников, солдат, объекты ведомственного наблюдения.

Контраст создаёт основу для понимания Максима. Его доброта опирается на культурный опыт Земли, в котором человеческая жизнь обладает особой ценностью. Саракш живёт в иной моральной атмосфере. Здесь насилие вошло в быт, язык, право, медицину, армию, пропаганду. Поэтому герой сталкивается с целым враждебным миром, в котором гуманистическая очевидность отсутствует или оттеснена на периферию.

Даже само имя Максим распадается в речи местных жителей. В тексте появляется предложение «Несколько раз повторялось слово <*Мах-сим*>» [5, с. 7].

Чужой мир сначала слышит героя неверно, затем переводит его в собственную речевую систему. Максим Каммерер превращается в Мака Сима. Имя становится знаком адаптации. Позднее Мак Сим будет гвардейцем, беглецом, террористом, каторжником, землянином. Все эти роли вырастают из первого момента речевого раздвоения. Саракш начинает владеть героем через имя.

«Эверстов связывает роман с мотивом единовластия и подчёркивает, что власть в «Обитаемом острове» имеет признаки тоталитарной организации»[7, с. 82–85]. Эта власть не ограничивается управлением государственными структурами. Она стремится управлять образом врага, телесным самочувствием, публичной эмоцией, семейной лояльностью, научным знанием и языком. Гражданин Саракша должен не просто подчиняться. Он должен чувствовать правильно, ненавидеть правильно, радоваться правильно, бояться правильно.

Островная Империя вносит в роман геополитическую глубину. Страна Отцов ужасна, но её противники не становятся автоматически носителями освобождения. Внешний враг может быть столь же жестоким, а иногда ещё более бесчеловечным. Максим постепенно понимает, что разрушение одного режима не исчерпывает проблемы планеты. Саракш болен сложнее. Его болезнь включает войну, пропаганду, милитаризацию, технические средства подавления, бедность, закрытость знания, взаимную ненависть государств и привычку видеть в человеке средство. Военные эпизоды конечно усиливают это понимание. «Благоевич пишет, что Стругацкие показывают ужасы войны через детализацию и точку зрения маленького человека, а сверхчеловеческие возможности Максима оказываются приглушены»[1, с. 167–168]. На войне герой перестаёт быть почти непобедимым спасителем. Рядом с ним оказываются тела, машины, страх, грязь, приказы, случайность, гибель. Война возвращает фантастического героя в предельную человеческую уязвимость.

Нравственный конфликт и этика вмешательства

Финальная линия Максима и Странника переводит роман к проблеме прогрессорства. Максим действует из нравственной нетерпимости к злу. Он видит башни, выродков, пропаганду, лагеря, войну, гибель Гая и стремится разрушить Центр. «Странник, или Рудольф Сикорски, представляет профессиональную, осторожную, скрытую форму земного вмешательства. Такие прогрессоры действуют тайно и учитывают возможную ксенофобию местного населения»[6, с. 35]. Внутри романа это различие превращается в конфликт двух этик.

Максим не готов смотреть на зло как на объект долгого стратегического расчёта. Его сила рождается из немедленного сострадания. Он вмешивается, потому что иначе жить не может. Странник знает больше, дольше действует внутри саракшской политики, лучше понимает угрозу последствий. Его осторожность имеет основание. При этом она требует скрытности, работы внутри чужой власти и вынужденного соседства с грязными механизмами политики. Ни одна позиция не получает простого художественного превосходства.

«Максим собственными страданиями заслуживает право выступать от имени обитателей Саракша и в нравственном отношении одерживает победу над профессиональным прогрессором Сикорски»[6, с. 38]. Это суждение точно передаёт личностную сторону конфликта. Максим действительно проходит через Саракш телом. Он живёт среди Гаалов, служит в Легионе, спорит с подпольщиками, оказывается в лагере, переживает войну, теряет Гая.

При этом финал сохраняет тревогу. Личная нравственная правота не отменяет исторической сложности.

«Благоевич рассматривает финал как предупреждение о последствиях поспешного вмешательства» [1, с. 168]. Разрушить Центр можно быстрее, чем построить свободное общество. Уничтожить аппарат управления можно быстрее, чем изменить язык, страхи, военные привычки, экономическую разруху, политическую раздробленность, ложную космологию и зависимость масс от привычной власти. Роман не оправдывает Отцов и не осуждает Максима как человека. Он показывает трагическую неравномерность морального импульса и исторического процесса.

Композиция романа организована как движение от поверхности к скрытому центру. Сначала Максим видит природу, радиоактивную реку, железные остатки. Затем он входит в дом, город, Легион, подполье, лагерь, войну, политические интриги, тайну башен, Центр, встречу со Странником. Каждая новая зона объясняет прежние странности и одновременно открывает новую трудность. Такое построение делает роман исследовательским. Герой словно проходит через слои несвободы.

Художественная деталь у Стругацких почти всегда связана с крупной социальной моделью. Низкое небо говорит о закрытости мира. Радиоактивная река говорит о прошлом насилии. Раздвоенное имя говорит о речевом присвоении героя. Дом Гаалов говорит о человеческой цене пропаганды. Легион говорит о воспитании лояльного тела. Башни говорят о технической природе власти над сознанием. Выродки говорят о политизации физиологии. Радио говорит об акустике режима. Островная Империя говорит о ложности простого внешнего спасения. Центр говорит о соблазне управлять людьми ради объявленного блага.

Речевая система романа поддерживает эту композицию. Саракш говорит военными обращениями, проклятиями, ведомственными формулами, политическими ярлыками, радиосводками, бытовыми страхами. Земная речь Максима сначала звучит просто и прямо. Он спрашивает, удивляется, спорит, отказывается выполнять очевидно бесчеловечный приказ. Постепенно он осваивает местный язык, но не принимает его нравственной основы. Конфликт языков становится формой конфликта миров. Саракш пытается назвать Максима по-своему, а Максим пытается вернуть вещам их подлинный смысл.

Особую роль играет система имён. Мак Сим, Рада, Гай, Вепрь, Зеф, Странник, Неизвестные Отцы, Центр, Легион, выродки, Островная Империя. Многие имена являются масками. Мак Сим скрывает Максима Каммерера. Странник скрывает Рудольфа Сикорски. Неизвестные Отцы скрывают правящую группу. Выродки скрывают людей, страдающих от излучения. Центр скрывает аппарат управления. Название в романе часто не раскрывает сущность, а прикрывает её. Поэтому борьба Максима является также борьбой за правильное называние мира.

Человек в «Обитаемом острове» показан как существо, поддающееся воздействию, однако же не утратившее способности к ответу. Гай подчинён пропаганде, но способен любить. Рада боится, но способна доверять. Зеф груб и озлоблен, но хранит верность погибшим. Вепрь живёт опытом боли и сопротивления. Максим ошибается, но не предаёт ценность человеческой жизни. Странник холоден и скрытен, но его действия определены ответственностью за последствия. Подобного рода антропология делает роман глубже обычной политической схемы.

Саракш страшен тем, что способен использовать человеческие качества против самого человека. Юность становится материалом Легиона. Любовь к родине становится топливом ненависти. Забота о здоровье становится прикрытием отбора. Память погибших становится мотивом отчаянных и не всегда разумных действий. Страх перед внешним врагом становится основанием внутреннего подчинения. Ведь даже сама доброта Максима способна привести к исторически опасному поступку, если действует без полного знания.

В этом состоит зрелость художественной мысли Стругацких. Роман показывает, что зло редко существует как чистая внешняя сила. Оно входит в институты, слова, привычки, чувства, телесные реакции, семейный стыд, служебную честь, научные технологии. Поэтому сопротивление злу требует не только мужества, но и понимания сложных связей. Максим проходит путь от непосредственного сострадания к осознанию этой сложности.

Финал «Обитаемого острова» не даёт читателю утешительной формулы спасения. Центр разрушен, власть Отцов потрясена, Максим узнал правду о Страннике, но Саракш не стал свободным мгновенно. Историческая болезнь общества глубже одного аппарата. Она живёт в войнах, страхах, армии, радио, языке, экономике, медицинских практиках, ложной космологии, политической раздробленности. Разрушение символа власти не означает автоматического рождения свободы. Именно поэтому роман имеет высокую философскую напряжённость. Он утверждает необходимость сопротивления злу и одновременно показывает опасность поспешного вмешательства. Он показывает нравственную красоту Максима и одновременно его неполное знание. Он показывает осторожность Странника и одновременно нравственную тяжесть этой осторожности. Он разоблачает тоталитарную власть и одновременно предупреждает, что освобождение требует работы с целой исторической тканью общества.

«Благоевич видит в романе предупреждение о последствиях необдуманного вмешательства»[1, с. 168]. «Шинделарж подчёркивает нравственную значимость максимова стихийного прогрессорства»[6, с. 38]. Эти исследовательские линии взаимно дополняют друг друга. Максим прав как человек, не принимающий страдание и ложь. Странник прав как профессионал, понимающий масштаб последствий. Саракш требует и немедленной человечности, и долгого знания.

Заключение

Художественное своеобразие романа «Обитаемый остров» определяется синтезом жанровых форм — от космической робинзонады до антиутопии, — который позволяет раскрыть социальные конфликты и этические проблемы вмешательства в чужую цивилизацию. Столкновение Максима и Странника демонстрирует две противоположные этики прогрессорства: стихийную человечность и профессиональную осторожность. Роман не даёт однозначного ответа, а ставит вопрос о цене исторического вмешательства — в этом его философская зрелость и художественная сила.

Литература

1. Благоевич Н. Дж. О моральном аспекте проблемы невмешательства на примере повести «Обитаемый остров» братьев Стругацких // Филология Медиана. 2025. № 17. С. 161–170.

2. Изотов В. П., Изотова И. В. Когда всё наизнанку, или Анонимное управление через призму литературы // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 6. С. 133–136.

3. Миры братьев Стругацких. Библиографический обзор. Курск. Научная библиотека Курского государственного университета, 2023. 26 с.

4. Сувин Д. Метаморфозы научной фантастики. О поэтике и истории литературного жанра. Нью-Хейвен, Лондон. Издательство Йельского университета, 1979. 317 с.

5. Стругацкий А. Н., Стругацкий Б. Н. Обитаемый остров. Москва. Детская литература, 1971. 167 с.

6. Шинделарж К. Братья Стругацкие. Феномен прогрессорства в мире Полудня // Новая русистика. 2024. С. 29–43.

7. Эверстов М. С. Трансформация мотива единовластия в романе «Обитаемый остров» Аркадия и Бориса Стругацких // Гуманитарные науки. 2015. Том 6. № 3. С. 82–85.

Artistic originality of the strugatsky brothers' novel *prisoners of power*

Fu Danyang, Feng Xiaoqing
Harbin University of Science and Technology

The article examines the artistic originality of Arkady and Boris Strugatsky's novel Prisoners of Power in terms of genre structure, imagery and methods of socio-philosophical modelling. The novel is considered as a work in which the science-fiction premise organizes the analysis of an anti-utopian reality, mechanisms of anonymous power, political language, technogenic control of consciousness and the ethical problem of intervention in the development of another civilization. Special attention is paid to the way the artistic integrity of Saraksh is formed through the interaction of landscape, speech, institutional, plot and symbolic elements. The study shows that the genre complexity of the work is connected with the combination of a Robinsonade, an anti-utopia, a Bildungsroman, an adventure narrative and a contact novel. The image of Maxim Kammerer is interpreted as the center of value tension between the humanistic norm of the Earth's future and the historically damaged social reality of Saraksh. The article concludes that the artistic originality of the novel is determined by the systemic connection of the fantastic world, anti-utopian poetics, political semantics and the ethics of progressor intervention.

Keywords: artistic features, genre structure, socio-philosophical science fiction, dystopian poetics, character system, political grotesque, artistic modeling.

References

1. Blagoevich, N. Dzh. The Moral Aspect of the Non-Interference Problem: Based on the Novel *The Inhabited Island* by the Strugatsky Brothers // *Philology Mediana*, 2025, No. 17, pp. 161–170.
2. Izotov, V. P., Izotova, I. V. Inside Out: Anonymous Power through the Lens of Literature // *Scientific Notes of Orel State University. Humanities and Social Sciences Series*, 2015, No. 6, pp. 133–136.
3. *The Worlds of the Strugatsky Brothers: A Bibliographic Review*. Kursk: Scientific Library of Kursk State University, 2023, 26 p.
4. Suvin, D. *Metamorphoses of Science Fiction: On the Poetics and History of a Literary Genre*. New Haven; London: Yale University Press, 1979, 317 p.
5. Strugatsky, A. N., Strugatsky, B. N. *The Inhabited Island*. Moscow: Detskaya Literatura, 1971, 167 p.
6. Shindelarz, K. The Strugatsky Brothers: The Phenomenon of Progressors in the Noon Universe // *New Russian Studies*, 2024, pp. 29–43.
7. Everstov, M. S. Transformation of the Motif of Autocracy in Arkady and Boris Strugatsky's Novel *The Inhabited Island* // *Humanities*, 2015, Vol. 6, No. 3, pp. 82–85.

Трансформация орфического мифа в поэтическом творчестве В.Ф. Ходасевича: от теургии к богочеловечеству

Чэнь Чэн
Аспирант, Бэйханский университет, chencheng_ybfq@163.com

Тань Чжао
Магистрант, Пекинский университет иностранных языков, 1223543042@qq.com

В статье исследуется функционирование орфического мифа в поэтическом творчестве Владислава Ходасевича в контексте неомифотворчества Серебряного века. Методологическую основу работы составляет сочетание мифопоэтического анализа с элементами литературоведческой концептологии, что позволяет рассмотреть Орфея не только как мифологический образ, но и как модифицируемый художественный концепт, претерпевающий семантические трансформации в поэтической системе автора. Анализ строится вокруг трёх категорий — Орфей, орфизм и орфический комплекс — и охватывает эволюцию двух ключевых поэтических идентичностей: «поэта-теурга» и «Орфея-Христа». С привлечением нового религиозного сознания эпохи и теории жизнетворчества Андрея Белого рассматриваются трансформации мотивов божественной силы Орфея и его нисхождения в подземный мир в лирике Ходасевича. Устанавливается, что орфический миф выполняет в художественном мире поэта интегративную функцию, соединяя литературу, теологию и эстетику в рамках символистского проекта жизнетворчества и соловьёвской идеи Богочеловечества. Особое внимание уделяется эмфатическим средствам, с помощью которых Ходасевич усиливает сакральное звучание орфических мотивов, а также роли поэтического текста как средства трансляции культурно-ценностных смыслов.

Ключевые слова: Ходасевич; орфический миф; неомифотворчество; теургия; Серебряный век; художественный концепт; жизнетворчество.

Введение

Миф об Орфее принадлежит к числу наиболее устойчивых и продуктивных сюжетов европейской культуры. От античности до модернизма он многократно переосмыслялся в литературе, философии и религиозной мысли. В русском Серебряном веке этот миф оказался особенно востребованным, поскольку символисты увидели в нём не только древний сюжет, но и форму духовного самовыражения, пригодную для создания нового мифа о поэте и его миссии. Орфей стал фигурой, через которую можно было говорить о творчестве как о силе, преображающей мир, о слове как о событии и о поэте как о посреднике между видимым и невидимым.

Для Ходасевича обращение к орфическому мифу не было внешним заимствованием. Хотя его поэтика существенно отличается от поэтики старших символистов, связь с символистским мироощущением остаётся глубокой и принципиальной [19]. Орфические мотивы проходят через разные этапы его творчества — от ранних стихотворений до «Тяжёлой лиры» и позднейших книг. Именно в этой связи орфический миф позволяет увидеть внутреннюю логику движения Ходасевича: от символистского представления о творчестве как теургии к более сложной, трагически напряжённой модели, в которой поэт оказывается сопряжён с образом страдающего и спасительного Орфея.

В исследованиях по мифопоэтике Серебряного века рецепция орфического сюжета уже получила серьёзное освещение [1; 5; 27]. Однако применительно к Ходасевичу этот материал чаще рассматривается либо фрагментарно, на уровне отдельных текстов, либо как часть общей темы его отношения к символизму [19; 29]. Между тем орфическая линия в его поэзии обладает внутренней системностью. Её продуктивно рассматривать не только как набор мотивов и образов, но и как последовательную трансформацию художественного концепта. Такой подход соотносится с наблюдениями литературоведческой концептологии, где концепт понимается как смысловая единица, способная изменяться, детализироваться и вступать в новые связи в зависимости от контекста [2; 30; 31]. В поэтическом мире Ходасевича мифологема Орфея именно так и работает: исходный античный архетип распадается на несколько смысловых конфигураций, из которых наиболее значимы «поэт-теург» и «Орфей-Христос».

Цель статьи — проследить, как орфический миф меняет свою функцию в поэзии Ходасевича и каким образом эти изменения связаны с символистской эстетикой, религиозной мыслью начала XX века и идеей Богочеловечества.

Материалы и методы исследования

Материал исследования составили лирические тексты Ходасевича из сборников «Молодость» (1908), «Счастливый домик» (1914), «Путём зерна» (1920), «Тяжёлая лира» (1922), а также его критическая проза и статьи, в которых поэт размышляет о природе художественного творчества [16]. Для интерпретации этих текстов привлекались произведения античной традиции, связанные с образом Орфея, — прежде всего «Георгики» Вергилия, «Метаморфозы» Овидия и «Аргонавтика» Аполлония Родосского [4; 11; 21], а также философско-эстетические труды В. С. Соловьёва, А. Белого и Вяч. Иванова [13; 14; 17; 18; 24; 28; 34].

В работе использованы мифопоэтический, интертекстуальный и сравнительно-исторический методы. Мифопоэтический анализ позволяет установить, какие элементы античного орфического сюжета сохраняются у Ходасевича, а какие получают новое смысловое наполнение. Интертекстуальный подход нужен для выявления связей между стихотворениями поэта, античными источниками, символистской теорией искусства и христианской традицией. Сравнительно-историческая перспектива помогает увидеть, как орфический миф входит в русскую поэзию начала XX века и почему именно в символистской среде он становится одной из центральных фигур неомифотворчества.

Эти методы дополняются элементами литературоведческой концептологии. Такой ракурс даёт возможность говорить об Орфее не

только как о персонаже или мотиве, но и как о художественном концепте, который в зависимости от поэтической задачи приобретает новые функции. В случае Ходасевича важны две линии такой модификации: теургическая и сотериологическая. Первая связана с образом поэта, способного словом создавать и преображать реальность; вторая — с образом проводника через смерть, который сближается с Христом и получает спасительный смысл.

Результаты и обсуждение

Орфей входит в европейскую традицию как поэт, музыкант и носитель особой власти над миром. Античные источники закрепили несколько базовых сюжетных узлов: чудесную силу музыки, участие Орфея в походе аргонавтов, нисхождение в подземный мир за Эвридикой и гибель от рук вакханок [3; 4; 11; 21]. Все эти мотивы важны для последующей литературной истории мифа, однако в поэзии Ходасевича решающими оказываются два: власть искусства над реальностью и способность поэта пересекать границу между мирами.

Не менее значим и собственно орфизм как религиозно-мистическое учение, связанное с представлением о двойственной природе человека, в котором сочетаются телесное и божественное начала [6; 7]. Эта идея оказалась особенно близка символистской культуре, ориентированной на преодоление эмпирической действительности и поиск высшей духовной реальности. Поэтому в Серебряном веке миф об Орфее перестаёт быть только античным преданием и становится одной из центральных моделей нового поэтического самосознания. Как отмечала З. Г. Минц, символистская поэтика строилась на восприятии мира как «творимой легенды» [9, с. 106]. В этом контексте Орфей оказался фигурой, наиболее точно выражавшей идею искусства как духовного действия.

Для Ходасевича орфическая тема не ограничивается системой реминисценций. Она организует целые смысловые ряды его поэзии. Уже само название сборника «Тяжёлая лира» отсылает к образу Орфея, а композиция книги — от «Музыки» до «Баллады» — подчёркивает роль лиры как символа поэтической миссии [10; 16]. Орфические мотивы возникают и в других стихотворениях — «Душа», «Возвращение Орфея», «Века, прошедшие над миром», «Вакх». Через них выстраивается особый тип лирического героя, в котором поэт соединён с мифологической фигурой певца и проводника.

Первая модификация орфического концепта у Ходасевича связана с теургией. В античном мифе музыка Орфея подчиняет себе природу: движутся деревья, смягчаются звери, раскалываются скалы [11; 12]. У символистов эта способность переосмысляется как власть творческого слова преображать действительность. В. С. Соловьёв утверждал, что творчество, доведённое до полноты, переходит в теургию [13, с. 230], а А. Белый видел в художественном акте путь к «второму рождению» человека [14, с. 13]. В этой традиции Ходасевич формирует образ поэта, который не просто описывает мир, а создаёт его заново.

Так, в стихотворении «Горит звезда, дрожит эфир» лирический субъект получает от высшей силы не только чувство и зрение, но и способность творить саму структуру бытия: «И я творю из ничего / Твои моря, пустыни, горы...» [16, с. 141]. Это не метафора вдохновения в узком смысле. Поэт здесь выступает как участник акта миросозидания. Его слово не отражает готовую реальность, а вызывает её к существованию. Подобный жест сближает лирического героя с Орфеем, чья музыка действует не в пределах искусства как такового, а в пределах миропорядка.

Та же модель развивается в стихотворении «Друзья, друзья!», где движение руки, подчинённой «звуку / Души, запевшей, как смычок», рождает «цветочный мир» и «цветочный путь» [16, с. 147]. Здесь особенно важно, что новая реальность возникает не как отвлечённая фантазия, а как пространство, в которое поэт хотел бы перевести и других. Орфическая поэзия у Ходасевича сохраняет символистскую установку на переход из несовершенного мира в иной, более высокий порядок бытия. Поэтому теургия мыслится не как эстетическая игра, а как духовное действие, имеющее онтологический смысл.

В стихотворении «Покрова Майи потаённой» созданный поэтом мир описан как единство космического и повседневного: любовь, улица, весна, светлый космос оказываются включены в одну систему видения [16, с. 149]. Поэтический взгляд не отменяет земной реальности, а преображает её, обнаруживая в ней скрытую полноту. Этот принцип точно соответствует пониманию художественного слова у Белого, для которого называние предмета уже было утверждением его бытия [18, с. 216]. Ходасевич усваивает эту мысль, но придаёт ей большую строгость и внутреннюю дисциплину. Его теургия не экстатична, как у многих символистов, а сосредоточена и аскетична; в этом проявляется его особое место между символизмом и неоклассицизмом [19; 29].

Важную роль здесь играет и собственное понимание поэтом творческого процесса. Ходасевич писал, что поэт «не искажая, но преображая, создаёт новый, собственный мир, новую реальность» [16, с. 430]. Эта формула помогает понять, почему орфический образ оказался для него столь существенным. Орфей — не просто певец прекрасного; это фигура, обозначающая переход от искусства как изображения к искусству как преображению. Именно в этом смысле можно говорить о теургической модификации орфического концепта: мифологический персонаж становится у Ходасевича моделью поэта, который, сохраняя связь с божественным источником, создаёт новый порядок видимого и слышимого.

Вторая линия трансформации связана с мотивом нисхождения в царство мёртвых. В античном мифе этот эпизод является центральным: Орфей спускается за Эвридикой, почти достигает цели, но теряет её в момент оборачивания [21, с. 265]. У Ходасевича этот сюжет выходит за пределы любовной истории и превращается в способ размышления о смерти, памяти и возможности перехода через границу миров. На фоне катастроф начала XX века такая переакцентировка закономерна. Опыт личных утрат и общий исторический опыт делают тему смерти одной из главных в его поэзии.

В стихотворении «Душа» движение в сторону подземного мира задано через конкретные мифологические знаки: Коцит, Харон, ладья, шумы и вопли из иного пространства [16, с. 60–61]. Лирический герой не просто вспоминает античный сюжет, а внутренне его повторяет. Он оказывается на пороге мира мёртвых как тот, кто способен слушать их голоса. В стихотворении «Века, прошедшие над миром» эта способность получает уже не индивидуальный, а почти общекультурный смысл: тени взывают «к нашим лирам», а поэт становится «воскресителем» былых волнений [16, с. 63]. Орфический путь здесь осмыслен как обязанность поэзии по отношению к умершим. Искусство сохраняет связь времён и преодолевает немоту смерти.

Наиболее выразительно эта линия проявляется в стихотворении «Возвращение Орфея». Его кольцевая композиция строится на повторе одной и той же формулы: «О, пожалейте бедного Орфея!», но повтор не тождественен сам себе. Переход от «скучно петь на плоском берегу» к «больно петь на вашем берегу» создаёт резкое усиление смысла [16, с. 61]. Формально меняются лишь отдельные слова, но именно эта замена делает интонацию предельно напряжённой. Наблюдения Е. В. Середы и Т. И. Осиной о морфологических механизмах эмфазиса помогают точнее описать подобный эффект: сохранение синтаксического каркаса при субституции ключевых лексем усиливает воздействующую силу высказывания [33]. У Ходасевича этот приём обозначает не просто эмоциональный надлом, а момент перехода через границу между миром живых и миром мёртвых [26, с. 196].

Именно здесь орфический миф сближается с христианской образностью. Обращение Орфея к Отцу вызывает очевидную евангельскую ассоциацию с Христом в момент крестных мук. В результате Орфей перестаёт быть только античным героем, страдающим из-за утраты Эвридики, и превращается в фигуру, несущую сотериологический смысл. Такое прочтение имеет длительную традицию. В раннехристианской культуре Орфей нередко воспринимался как прообраз Христа [22, с. 274], а в русской религиозной мысли конца XIX — начала XX века этот образ получил новое развитие у Соловьёва и Вяч. Иванова [24; 34]. Ходасевич наследует именно эту линию, но делает её трагически неустойчивой: его Орфей близок Христу, однако ещё не способен окончательно победить смерть.

Это особенно важно для понимания стихотворения «Возвращение Орфея». Спасение здесь не совершается; миссия остаётся незавершённой. Но в логике соловьёвской философии такая незавершённость закономерна: дохристианский Орфей может предвосхищать Христа, но не может заменить его [23, с. 187]. Поэтому неудача Орфея у Ходасевича не опровергает спасительный смысл мифа, а, напротив, выявляет

его предел. Античный певец становится пророческой фигурой, указывающей на ту полноту победы над смертью, которая мыслится уже в христианской перспективе.

В стихотворении «Вакх» этот переход обозначен ещё отчётливее: «И ни старость, ни могила / Не смутят моих детей» [16, с. 138–139]. Здесь Орфей наделяется способностью, которой у него нет в античном источнике: он защищает от страха смерти и сообщает знание о сокрытом. В «Элегии» образ иного бытия приобретает форму певучего, гармонического мира, где дух сообщается с духом [16, с. 145]. Орфей становится проводником, ведущим к преображённой реальности. В таком контексте понятным становится и финал «Баллады», где поэт принимает «тяжёлую лиру» из чьих-то рук, а на чёрные скалы опирает стопы Орфей [16, с. 168]. Этот жест можно читать как принятие поэтической и духовной миссии одновременно.

За образом Орфея у Ходасевича стоит не только античная память и не только символистская теория искусства, но и идея Богочеловечества. Вяч. Иванов писал об Орфее как о творческом Слове, вводящем строй в хаос [34, с. 144]. В этом понимании орфическая музыка уже близка Логосу. Ходасевич не повторяет эту схему буквально, но в «Тяжёлой лире» последовательно движется к ней. Его Орфей сначала творит мир словом, затем спускается в область смерти, затем обретает черты Христа-проводника. Так складывается целостная траектория: от теургии к богочеловеческому смыслу творчества.

Выводы

Орфический миф в поэзии Ходасевича не сводится к системе реминисценций и мотивов. Он выполняет структурообразующую функцию и задаёт одну из главных моделей поэтического самопонимания. Античный Орфей в его текстах проходит через последовательную смысловую трансформацию. Сначала он становится образом поэта-теурга, чьё слово не отражает мир, а преображает и создаёт его. Затем тот же образ приобретает сотериологическое измерение и сближается с Христом как проводником через смерть и страдание.

Обе линии связаны с духовно-эстетическим контекстом Серебряного века. Теургическая интерпретация восходит к Соловьёву и Белому, а христологическое переосмысление орфического мифа — к религиозной традиции, актуализированной в символистской культуре. При этом Ходасевич не растворяется в символизме: он придаёт этим моделям большую внутреннюю сдержанность, трагическую глубину и композиционную точность.

В результате орфический миф становится у Ходасевича способом соединить литературу, эстетику и теологию. Через него поэт осмысляет природу творчества, пределы человеческой силы и возможность духовного преодоления смерти. Именно поэтому орфическая тема занимает в его поэтическом мире не периферийное, а центральное место: она позволяет увидеть в поэзии не только искусство слова, но и опыт внутреннего преображения.

Литература

1. Болнова Е. В. Рецепция мифа об Орфее и Эвридике в литературе Серебряного века: дис. … канд. филол. наук: 10.01.01. Н. Новгород, 2017. 283 с.

2. Гогичев Ч. Г. Способы реализации модифицирующих концептов в немецком языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 12-2 (54). С. 51–55.

3. Лебедев А. В. Фрагменты ранних греческих философов. М.: Наука, 1989. 576 с.

4. Вергилий. Буколики. Георгики. Энеида. М.: Художественная литература, 1979. 550 с.

5. Гнездилова Е. В. Миф об Орфее в литературе первой половины XX века (Р. М. Рильке, Ж. Кокто, Ж. Ануй, Т. Уильямс). М.: Наука, 2006. 212 с.

6. Ян Цзюйпин. Орфизм и его основные влияния // Исторические исследования. 1993. № 4. С. 135–148. [на кит. яз.]

7. Чжао Линь. Греческая теологическая мысль и происхождение христианства // Учёба и исследование. 1993. № 1. С. 3–12. [на кит. яз.]

8. Dawson T. The Orpheus Complex // Journal of Analytical Psychology. 2000. Vol. 45, no. 2. P. 251–272.

9. Минц З. Г. Блок и русский символизм // Литературное наследство. 1980. Т. 92, кн. 1. С. 98–172.

10. У Ялин. Орфические фрагменты. Пекин: Хуасия, 2006. 240 с. [на кит. яз.]

11. Аполлоний Родосский. Аргонавтика / пер. Ло Сяожань. Пекин: Хуасия, 2011. 320 с. [на кит. яз.]

12. Euripides. Bacchae. Scotts Valley: CreateSpace, 2009. 624 p.

13. Белый А. Луг зелёный: Книга статей. СПб.: Альциона, 1910. 376 с.

14. Белый А. Линия, круг, спираль символизма // Труды и дни. 1912. № 1. С. 10–22.

15. Бычков В. В. Русская теургическая эстетика. М.: Ладомир, 2000. 743 с.

16. Ходасевич В. Ф. Собрание сочинений: в 8 т. Т. 1. М.: Русский путь, 2009. 640 с.

17. Белый А. Критика. Эстетика. Теория символизма: в 2 т. Т. 1. М.: Искусство, 1994. 478 с.

18. Белый А. Магия слова. М.: Республика, 2010. 356 с.

19. Бычков В. В. Отзвуки символизма в эстетике Владислава Ходасевича // Вопросы философии. 2020. № 1. С. 85–96. DOI: 10.21146/0042-8744-2020-1-85-96.

20. Бочаров С. Г. «Памятник» Ходасевича // Ходасевич В. Ф. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 1. М.: Согласие, 1996. С. 5–56.

21. Овидий. Метаморфозы / пер. Ян Чжоухань. Шанхай: Шанхайское народное изд-во, 2016. 480 с. [на кит. яз.]

22. Friedman J. B. The Figure of Orpheus in Antiquity and the Middle Ages. Lansing: Michigan State University Press, 1965. 310 p.

23. Болнова Е. В. Рецепция мифа об Орфее и Эвридике в литературе Серебряного века: дис. … канд. филол. наук. Н. Новгород, 2017. С. 37, 187.

24. Соловьёв В. С. Сочинения: в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1988. 824 с.

25. Соловьёв В. С. Стихотворения и шуточные пьесы. М.: Советский писатель, 1974. 352 с.

26. Болнова Е. В. Разрушение «символистского мифа об Орфее» в творчестве В. Ходасевича // Грехнёвские чтения: Литературное произведение в системе контекстов. 2017. С. 190–199.

27. Асоян А. А. Орфическая тема в культуре Серебряного века // Вопросы литературы. 2005. № 4. С. 41–66.

28. Белый А. Арабески: книга статей. М.: Мусагет, 1911. 504 с.

29. Смирнов М. Н. Мотив двоемирия в поэтическом сборнике В. Ф. Ходасевича «Тяжёлая лира» // Вестник Костромского государственного университета. 2010. Т. 16, № 3. С. 137–140.

30. Тарасова И. А. Художественный концепт: диалог лингвистики и литературоведения // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2010. № 4 (2). С. 742–745.

31. Бурдин И. В., Аввакумова Н. В. Понятие «концепт» в литературоведении // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12, вып. 6. С. 14–18.

32. Кохичко А. Н. Текст как важнейшее средство осознания младшими школьниками российских национальных ценностей при обучении русскому (родному) языку // Общественные науки. 2011. № 7. С. 224–229.

33. Середа Е. В., Осина Т. И. Выражение эмфазиса морфологическими средствами языка в заголовках-цитатах (на примере газетно-публицистических жанров) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2024. № 10-3. С. 202–205.

34. Иванов Вяч. Религиозное дело Владимира Соловьёва // Иванов Вяч. Собрание сочинений. Т. 3. М.: Республика, 1994. С. 130–148.

35. Асоян А. А. Семиотика мифа об Орфее и Эвридике. М.: Флинта, 2015. 176 с.

36. Ли Юни. Орфический комплекс западной литературы // Русская литература и искусство. 2006. № 1. С. 85–96. [на кит. яз.]

The transformation of the orphic myth in V.F. Khodasevich's poetry: from theurgy to godmanhood

Chen Cheng, Tan Zhao

Beihang University, Beijing Foreign Studies University

The article examines the functioning of the Orphic myth in Vladislav Khodasevich's poetry within the context of Silver Age neo-mythmaking. The methodological framework combines mythopoetic analysis with elements of literary conceptology, which makes it possible to consider Orpheus not only as a mythological image but also as a modifiable literary concept undergoing semantic transformations within the poet's system. The analysis is structured around three categories — Orpheus, Orphism, and the Orphic complex — and traces the

evolution of two key poetic identities: the "poet-theurgist" and "Orpheus-Christ." Drawing on the new religious consciousness of the era and Andrei Bely's theory of life-creation, the article explores the transformations of the motifs of Orpheus's divine power and his descent into the underworld in Khodasevich's lyrics. It is argued that the Orphic myth performs an integrative function in the poet's artistic world, uniting literature, theology, and aesthetics within the Symbolist project of life-creation and Solovyov's idea of Godmanhood. Special attention is paid to emphatic devices used by Khodasevich to intensify the sacral resonance of Orphic motifs and to the role of the poetic text as a vehicle for transmitting cultural and axiological meanings.
Keywords: Khodasevich; Orphic myth; neo-mythmaking; theurgy; Silver Age; literary concept; life-creation.

References

1. Bolnova, E. V. Reception of the Myth of Orpheus and Eurydice in the Literature of the Silver Age: PhD Dissertation in Philology: 10.01.01. Nizhny Novgorod, 2017. 283 p.
2. Gogichev, Ch. G. Ways of Realizing Modifying Concepts in the German Language. *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*. 2015. No. 12–2 (54). P. 51–55.
1. Lebedev, A. V. *Fragments of the Early Greek Philosophers*. Moscow: Nauka, 1989. 576 p.
4. Virgil. *Eclogues. Georgics. Aeneid*. Moscow: Khudozhestvennaya Literatura, 1979. 550 p.
5. Gnezdilova, E. V. *The Myth of Orpheus in the Literature of the First Half of the Twentieth Century (R. M. Rilke, J. Cocteau, J. Anouilh, T. Williams)*. Moscow: Nauka, 2006. 212 p.
6. Yang Juping. Orphism and Its Main Influences. *Historical Studies*. 1993. No. 4. P. 135–148. (In Chinese).
7. Zhao Lin. Greek Theological Thought and the Origins of Christianity. *Study and Research*. 1993. No. 1. P. 3–12. (In Chinese).
8. Dawson, T. The Orpheus Complex. *Journal of Analytical Psychology*. 2000. Vol. 45, No. 2. P. 251–272.
9. Mints, Z. G. Blok and Russian Symbolism. *Literary Heritage*. 1980. Vol. 92, Book 1. P. 98–172.
10. Wu Yalin. *Orphic Fragments*. Beijing: Huaxia Publishing House, 2006. 240 p. (In Chinese).
11. Apollonius of Rhodes. *Argonautica*. Translated by Luo Xiaoran. Beijing: Huaxia Publishing House, 2011. 320 p. (In Chinese).
12. Euripides. *Bacchae*. Scotts Valley: CreateSpace, 2009. 624 p.
13. Bely, A. *The Green Meadow: A Collection of Essays*. St. Petersburg: Altsiona, 1910. 376 p.
14. Bely, A. Line, Circle, Spiral of Symbolism. *Works and Days*. 1912. No. 1. P. 10–22.
15. Bychkov, V. V. *Russian Theurgical Aesthetics*. Moscow: Ladomir, 2000. 743 p.
16. Khodasevich, V. F. *Collected Works: In 8 Vols.* Vol. 1. Moscow: Russkii Put, 2009. 640 p.
17. Bely, A. *Criticism. Aesthetics. Theory of Symbolism: In 2 Vols.* Vol. 1. Moscow: Iskusstvo, 1994. 478 p.
18. Bely, A. *The Magic of the Word*. Moscow: Respublika, 2010. 356 p.
19. Bychkov, V. V. Echoes of Symbolism in the Aesthetics of Vladislav Khodasevich. *Problems of Philosophy*. 2020. No. 1. P. 85–96. DOI: 10.21146/0042-8744-2020-1-85-96.
20. Bocharov, S. G. "Monument" by Khodasevich. In: Khodasevich, V. F. *Collected Works: In 4 Vols.* Vol. 1. Moscow: Soglasie, 1996. P. 5–56.
21. Ovid. *Metamorphoses*. Translated by Yang Zhouhan. Shanghai: Shanghai People's Publishing House, 2016. 480 p. (In Chinese).
22. Friedman, J. B. *The Figure of Orpheus in Antiquity and the Middle Ages*. Lansing: Michigan State University Press, 1965. 310 p.
23. Bolnova, E. V. Reception of the Myth of Orpheus and Eurydice in the Literature of the Silver Age: PhD Dissertation in Philology. Nizhny Novgorod, 2017. P. 37, 187.
24. Solovyov, V. S. *Collected Works: In 2 Vols.* Vol. 2. Moscow: Mysl, 1988. 824 p.
25. Solovyov, V. S. *Poems and Comic Plays*. Moscow: Sovetskii Pisatel, 1974. 352 p.
26. Bolnova, E. V. The Destruction of the "Symbolist Myth of Orpheus" in the Works of V. Khodasevich. *Grekhnev Readings: A Literary Work in the System of Contexts*. 2017. P. 190–199.
27. Asoyan, A. A. The Orphic Theme in the Culture of the Silver Age. *Problems of Literature*. 2005. No. 4. P. 41–66.
28. Bely, A. *Arabesques: A Collection of Essays*. Moscow: Musaget, 1911. 504 p.
29. Smirnov, M. N. The Motif of Dual Worlds in V. F. Khodasevich's Poetry Collection *Heavy Lyre*. *Vestnik of Kostroma State University*. 2010. Vol. 16, No. 3. P. 137–140.
30. Tarasova, I. A. The Artistic Concept: A Dialogue Between Linguistics and Literary Studies. *Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod*. 2010. No. 4 (2). P. 742–745.
31. Burdin, I. V., Avvakumova, N. V. The Concept of "Concept" in Literary Studies. *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*. 2019. Vol. 12, Issue 6. P. 14–18.
32. Kokhichko, A. N. Text as the Most Important Means of Developing Russian National Values Among Primary School Students in Teaching the Russian (Native) Language. *Social Sciences*. 2011. No. 7. P. 224–229.
33. Sereda, E. V., Osina, T. I. Expression of Emphasis by Morphological Means in Quotation Headlines (Based on Newspaper and Journalistic Genres). *Modern Science: Current Problems of Theory and Practice. Series: Humanities*. 2024. No. 10–3. P. 202–205.
34. Ivanov, Vyach. Vladimir Solovyov's Religious Mission. In: Ivanov, Vyach. *Collected Works*. Vol. 3. Moscow: Respublika, 1994. P. 130–148.
35. Asoyan, A. A. *Semiotics of the Myth of Orpheus and Eurydice*. Moscow: Flinta, 2015. 176 p.
36. Li Yuni. The Orphic Complex in Western Literature. *Russian Literature and Art*. 2006. No. 1. P. 85–96. (In Chinese).

Лингвистические параметры литературной кинематографичности в повести В.П. Некрасова «В окопах Сталинграда»

Шальнова Дарья Андреевна,
кафедра русского языка и теории словесности Московский государственный лингвистический университет; кафедра филологии Московский университет «Синергия», shalnova.darya@yandex.ru

Статья посвящена лингвистическому анализу повести Виктора Некрасова «В окопах Сталинграда» в аспекте литературной кинематографичности как комплексной характеристики текста. В работе уточняются синтаксические лексико-семантические и интонационные параметры некрасовского текста. Анализ показывает, что повествование от первого лица, монтажная организация эпизодов, визуально насыщенная лексика, устная интонация и диалогизация создают эффект динамической «съемки» фронтовой действительности при сохранении специфики словесного художественного высказывания. Кинематографичность у Некрасова не является внешним стилистическим приемом, а служит способом предельно достоверного и этически маркированного воспроизведения опыта войны.

Ключевые слова: военная проза; Виктор Некрасов; «В окопах Сталинграда»; литературная кинематографичность; динамическая ситуация наблюдения; монтажная композиция; визуальная лексика; устная интонация.

Введение

Повесть В.П. Некрасова «В окопах Сталинграда», впервые опубликованная в 1946 году в журнале «Знамя», входит в число ключевых произведений фронтовой прозы о Великой Отечественной войне и традиционно соотносится с феноменом «лейтенантской прозы» - направления, в котором война воссоздаётся не в масштабе стратегических решений, а в перспективе непосредственного участника событий. В предисловии Г. Бакланова к изданию 1990 г. особенно подчеркивается роль художественной правды как основного нравственного и эстетического принципа некрасовского письма: повесть охарактеризована как текст, в котором «все так, как было», и который позволил фронтовикам «узнать свою войну» [2, С. 3].

В последние годы произведение становится объектом систематических филологических исследований. В статьях Ю.В. Сложеникиной и Д.А. Шальновой подробно анализируются литературная кинематографичность текста, пути его филологической интерпретации и особенности образа повествователя [9; 10]. Теоретическую основу понятия «литературная кинематографичность» составляют работы И.А. Мартьяновой, Т.Н. Марковой и В.А. Николаевой [5; 4; 8]. Литературная кинематографичность определяется как «характеристика текста с преимущественно монтажной техникой композиции, в котором различными, но прежде всего композиционно-синтаксическими средствами изображается динамическая ситуация наблюдения» [5. С. 138]. Такому художественному тексту присущи «фотографичность и документальность» [8, С. 139], динамичное чередование сцен, «объединенных по принципу монтажа», что упрощает диалог с читателем [4, С. 133]

Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы лингвистически описать параметры литературной кинематографичности в повести «В окопах Сталинграда», опираясь на уже выполненные литературоведческие и медиаисследования и уточняя роль композиционно-синтаксических, лексико-семантических и интонационных средств в формировании кинематографичного типа текста. Задачи работы включают: 1) анализ повествования от первого лица как грамматической формы динамического наблюдения; 2) описание синтаксических средств монтажной организации эпизодов; 3) характеристику визуально и пространственно ориентированного лексического слоя; 4) выявление устной интонации и диалогизации как факторов кинематографического эффекта; 5) рассмотрение внутреннего монтажа между фронтовым настоящим и довоенным прошлым.

Теоретическое содержание понятия литературной кинематографичности определяется взаимовлиянием двух художественных систем — литературы и кино. Согласно концепции И.И. Пеньковской и Ю.В. Сложеникиной, кинематографичность литературного текста следует понимать как «использование языка кино как кода для создания и/или интерпретации словесного текста» [11, с. 441] - то есть как активное освоение кинематографической образности на уровне языкового оформления произведения. Т.Г. Можаева, исследуя кинематографический тип текста, указывает на его принципиально «визуальный характер»: такой текст нацелен на то, чтобы «динамизировать изображение наблюдаемого и руководить восприятием читателя» [12, с. 9]. Показательно, что кинематографичность некрасовской прозы была отмечена ещё в год выхода повести: фрагмент с описанием первого налёта немецкой авиации на Сталинград был разобран С.М. Эйзенштейном на занятии во ВГИКе 25 декабря 1946 года. Режиссёр охарактеризовал язык Некрасова как «импрессионистически зарисованный материал» [13, с. 686] и констатировал, что отдельные «куски» у автора «не только превосходны, но и правильно увидены» [13, с. 707]. Данное замечание свидетельствует о том, что визуальная природа некрасовского текста была очевидна профессиональному взгляду великого режиссёра.

1. Повествование от первого лица как грамматическая форма наблюдения

Повествование в повести ведется от лица лейтенанта Юрия Керженцева, что задаёт субъективную, но устойчивую точку зрения на

фронтовую действительность - ту самую оптику непосредственного участника событий, которая принципиально отличает некрасовский текст от панорамных батальных полотен. Грамматически это выражается в доминировании местоимений первого лица («я», «мы»), соответствующих форм глаголов, а также в частотном употреблении глаголов восприятия: «видеть», «смотреть», «замечать», «слышать», «понимать» [7, С. 8-11]. Уже в первом эпизоде повести герой-рассказчик фиксирует ситуацию как непрерывную цепь наблюдений: «…лежали на берегу полувысохшей речушки и наблюдали за моими саперами, мастерившими плотики для разведчиков. Лежали, курили, били друг у друга на спинах жирных, медлительных оводов и смотрели, как мой помкомвзвода… кувыркается в воде» [7, С. 8].

Синтаксически данный фрагмент представляет собой цепочку однородных сказуемых («лежали», «наблюдали», «курили», «смотрели»), связанных союзами и бессоюзным сочинением. Глагол «лежали» задает устойчивую позицию наблюдения, тогда как глаголы «наблюдали», «смотрели» маркируют направленность внимания на конкретные объекты, и именно данное направленное, намеренное «смотрение» составляет грамматическую основу кинематографической оптики текста.

Дальнейшее развитие эпизода усиливает субъективную перспективу: «Тут-то и является связной штаба Лазаренко. Я еще издали замечаю его… и по этой рыси я сразу понимаю, что не концертом сейчас пахнет» [7, С. 8]. Здесь глаголы «замечаю», «понимаю» фиксируют переход от чисто зрительного восприятия к когнитивной интерпретации, что позволяет говорить о грамматической реализации кинематографического стоп-кадра: сцена не просто показана, но интерпретирована через сознание героя [5, С. 139].

Таким образом, повествование от первого лица у Некрасова не только проецирует индивидуальную точку зрения героя, но и грамматически маркирует постоянный акт «смотрения», сближая структуру текста с принципом субъективной камеры, фиксирующей происходящее. Данный приём обеспечивает ту степень документальной непосредственности, которая делает читателя не наблюдателем событий извне, а их соучастником.

В стилистическом отношении некрасовское повествование тяготеет к той разновидности нарратива, которую В.В. Одинцов характеризует так: «рассказчик назван, но стилистически не выделяется» [14, с. 187]. Иными словами, Юрий Керженцев - это не отстранённый наблюдатель и не яркий речевой персонаж, а незаметный, прозрачный медиум между событием и его словесным воспроизведением. Психологический горизонт героя-рассказчика в повести практически совпадает с авторским: Керженцев одновременно переживает и осмысляет происходящее, а его речь - это прямой отклик сознания на фронтовую реальность [10, С. 262]. Именно эта нераздельность позиции автора и нарратора обеспечивает ту степень субъективности и одновременно документальной непосредственности, которая составляет главный художественный эффект некрасовского письма.

2. Композиционно-синтаксическая организация: монтаж эпизодов

Монтажная техника композиции в некрасовской повести реализуется через синтаксис: чередование коротких простых предложений, парцелляцию, вставные конструкции и диалогические фрагменты [7, С. 8-12] - всё это создаёт ритм, принципиально отличный от традиционного нарративного развёртывания военной прозы. В начале первой части особенно заметно резкое переключение между спокойной описательной сценой (подготовка к концерту, купание, разговоры) и напряженным эпизодом прибытия связного и объявления маршрута отступления [7, С. 8-12]. Характерна последовательность коротких, ритмически организованных фраз:

«Лазаренко перепрыгивает через забор.

– Ну? В чем дело?

– Начальник штаба до себе кличуть…» [7, С. 9];

«Из майоровой землянки вылезает Максимов. Прямыми, точно на параде, шагами подходит к нам…» [7, С. 10];

«– Карты у всех есть?… Попрошу вынуть» [7, С. 11];

«– Записывайте маршрут» [7, С. 11].

Здесь наблюдается чередование кратких реплик и лаконичных авторских ремарок, каждое предложение оформлено как отдельная интонационная единица, а внутритекстовое членение - частые абзацные переходы, отсутствие сложноподчинённых конструкций - создаёт ритм, близкий к монтажной нарезке. Читатель последовательно «переключается» между планами: появление связного, сбор офицеров, выход Максимова, разворачивание карты, диктовка маршрута [8, С. 139]. Принципиально важно, что данная смена планов осуществляется не описательными, а синтаксическими средствами: не автор объясняет переход, но он совершается самой структурой фразы.

Показателен фрагмент, где Максимов озвучивает приказ:

«– Первый батальон останется на месте. Понятно? Будет прикрывать…» [7, С. 11];

«– Та-ак… Ясно… С тобой останется Керженцев, инженер. Понятно? Продержитесь два дня. Восьмого с наступлением темноты начнете отход» [7, С. 12].

Монтажность поддерживается не только синтаксисом, но и повтором слов («Понятно?»), кратких оценочных реплик («Та-ак… Ясно…»), которые разрезают повествование на несколько мини-кадров: постановка задачи, уточнение времени, распределение ролей. Такая организация соответствует признакам кинематографичного текста: синтаксис не разворачивает длительное описание, а дробит ситуацию на минимальные, легко «снимаемые» единицы, одновременно задавая определённую динамику изображения и восприятия [1, С. 149].

Среди синтаксических средств монтажной организации особое место занимает парцелляция. А.П. Сковородников описывает её как приём, который «создаёт эффект замедленного кадра, неожиданной паузы, выделяет детали из общей картины, выносит на передний план наиболее важные художественные образы, усиливает эффект длительности действия или изобразительного контраста» [15, с. 166]. Именно это происходит в эпизоде первого налёта: «И вдруг всё летит. Тарелки, ложки, стекла, висящий на стене репродуктор…» [7, С. 66]. Расчленённая конструкция передаёт мгновение взрыва через стремительное перечисление предметов, каждый из которых равнозначен и самодостаточен: читатель воспринимает сцену как мозаику кадров, а не как связное описание. Это наблюдение перекликается с тезисом Б.М. Эйхенбаума, одного из первых теоретиков кинематографического языка: «монтаж — это прежде всего система кадроведения или кадросцепления, это своего рода синтаксис фильмы» [16, с. 25]. Некрасовский синтаксис воспроизводит именно эту логику на уровне словесного художественного текста.

3. Лексико-семантическая система: визуальность и пространство

Лексический слой повести характеризуется высокой степенью зрительной и пространственной конкретности, которая обеспечивает эффект непосредственного присутствия, недостижимый средствами отвлечённого, обобщающего описания. Частотны номинации предметов фронтового быта («окопы», «землянка», «бруствер», «плотики», «винтовка», «карта», «бомбардировщики»), а также глаголы движения и пространственного расположения («бежать», «лежать», «перепрыгивать», «подходить», «плыть»).

В сцене на берегу речушки визуальность достигается за счет сочетания глаголов восприятия и глаголов движения: связной «рысцой бежит через огороды», саперы «мастерят плотики», помкомвзвода «кувыркается в воде», немецкие самолеты «медленно плывут» над горизонтом [7, С. 8–10]. Подобная лексико-семантическая организация согласуется с признаком «визуальности повествования», при котором словесное описание максимально приближается к зрительному восприятию и пространственной локализации, создавая эффект, который можно определить как вербальный эквивалент кинематографической картинки.

В эпизоде ночного минирования приводится описание фронтового пейзажа: «Ночь темная. Иногда накрапывает дождик, теплый и приятный… Взлетают ракеты – одна за другой. Лениво строчат пулеметы. Я лежу в лопухах. Приятно пахнет ночной влагой и сырой землей» [7, С. 17].

Пространственные и сенсорные лексические группы («ночь», «ракеты», «пулеметы», «лопухи», «влага», «земля») организуют многоканальное восприятие: зрительное («ракеты», «вспышки»), слуховое («стрельба»), обонятельное (запах сырой земли). Такое сочетание разных видов чувственного опыта усиливает эффект присутствия и соотносится с кинематографическим принципом «плотного кадра».

Еще более выразителен эпизод марша: «Кругом, насколько хватает глаз, высокие, сгибающиеся под тяжестью зерен хлеба. Бойцы срывают колосья, растирают ладонями и жуют спелые, золотистые зерна.

Высоко в небе поют жаворонки. Идем в одних майках – в гимнастерках жарко» [7, С. 29]. Лексический ряд «высокие… хлеба», «колосья», «зерна», «жаворонки», «майки» выстраивает пространство кадра от дальнего плана («поля», «небо») к среднему (солдаты в движении) и крупному («ладони», «золотистые зерна»). лексика организуется по принципу чередования планов через постепенное сужение фокуса и использование слов тематического поля «цвет» [6, С. 80]. Именно данный принцип организации - от общего к частному через последовательную детализацию - составляет, по существу, словесный аналог операторской работы.

Более детальный анализ перцептивной лексики некрасовской повести, позволяет выделить несколько её функциональных разрядов. Прежде всего, кинестетическая лексика: глаголы «переворачивается», «дрожит», «вцепляюсь», «бьётся» фиксируют физическое действие через субъективный сенсорный опыт, связывая читателя с телесным переживанием войны. Конкретные существительные выстраивают предметный ряд, сопоставимый с панорамированием кинокамеры по деталям пространства. Значимую роль играет колоративная лексика: в эпизоде первого налёта цвет розовых цветочков на тарелках в экспозиции сцены трансформируется в символику гибели в её кульминации; четыре цвета самолётов противника - жёлтый, белый, красный, чёрный - несут ассоциативную нагрузку, связанную с нацистской символикой [10, С. 265-270]. Не менее важна лексика количества: нарастающий числовой ряд «десять… двенадцать… пятнадцать… восемнадцать штук» [7, С. 67] создаёт эффект замедленного нагнетания, подготавливая читателя к неотвратимости катастрофы. Наконец, пространственная лексика формирует глубину изображения, задавая трёхмерную перспективу словесного кадра. В арсенале стилистических средств особую роль играют сравнения трёх типов: зрительные («точно на параде», «как перелётные гуси»), тактильные («точно тисками») и кинетические («точно на задние лапы присела») - все они мобилизуют чувственное воображение читателя и усиливают эффект присутствия [10, С. 270-272].

Кинематографичность повествования обеспечивают в том числе невербальные средства коммуникации. В качестве примера следует рассмотреть лексико-семантическую группу глагола «плевать» и производных от него форм: в тексте повести они фиксируются около двадцати раз, что само по себе указывает на их смыслообразующую роль, реализуя у различных персонажей широкий спектр коммуникативных значений - от отчаяния и равнодушия до панибратства, сожаления, сосредоточенности или проявления силы; всего исследователи выделяют одиннадцать таких значений [10, С. 278]. На этом фоне принципиально значимо то, что Юрий Керженцев ни разу не прибегает к этому жесту: нулевая представленность данного знака в его поведении работает как характерологический приём, дополнительно дистанцируя героя-рассказчика от окружающих и усиливая индивидуальность его субъективной позиции.

4. Диалогизация и устная интонация

Диалогическая речь персонажей демонстрирует высокую степень устности и фронтовой разговорной нормы, что принципиально отличает некрасовский текст от произведений, в которых диалог служит лишь иллюстрацией к авторскому нарративу. В эпизоде с Лазаренко воспроизводится смешанная русско-украинская реплика:

«– Начальник штаба до себе кличуть, – сияет он белозубым ртом, вытирая пилоткой взмокший лоб…»;

«– І вас, і начхіма. Щоб через пять минут були, сказав» [7, С. 9]. Смешанный языковой код (русский/украинский), разговорные формы («до себе», «кличуть», «щоб») и фонетически приближенное письмо создают эффект непосредственной устной речи конкретного региона. Подобные вставки маркируют социально-территориальную принадлежность персонажа и усиливают документальность речевой среды - то ощущение подлинности, которое Г. Бакланов считал главной нравственной ценностью некрасовского письма [2, С. 3].

Реплики Сергиенко и Ширяева несут отпечаток фронтового жаргона и эмоциональной устойчивости:

«– Жизнь солдатская, будь она проклята! Скребутся бойцы до крови. Никак не выведешь…» [7, С. 9];

«– Если потеряется еще хоть один человек – расстреляю из этого вот пистолета» [7, с. 27].

Экспрессивные формулы («будь она проклята», «из этого вот пистолета») сочетаются с ритмически завершенными синтаксическими конструкциями. Они задают жесткую, но «сдержанную» устную интонацию, которая становится важным элементом кинематографичности: читатель воспринимает сцену через звучащие голоса, а не только через авторскую речь [10]. Устная интонация реализуется через неполные предложения, многоточия, междометия, что делает синтаксис близким к устной речи и поддерживает ощущение непосредственности и документальности - тех самых качеств, которые И.А. Мартьянова называет определяющими для кинематографичного типа текста [5, С. 138–139].

Прямая речь в тексте выполняет функцию, выходящую за рамки простой диалогизации: она переводит персонажа из объекта изображения в субъекта речи, наделяя его собственной точкой зрения, индивидуальным голосом и характерным лексическим репертуаром [10, С. 262, 268, 272–273]. Наиболее показательны в этом отношении образы Валеги и Игоря Свидерского. Валега — сдержанный, немногословный человек действия; его реплики лаконичны и сводятся к конкретным, практически значимым высказываниям о фронтовом быте. Свидерский, напротив, говорит живо и с иронией, его речь насыщена интеллектуальными обертонами. Благодаря этому прямая речь становится не просто диалогическим приёмом, но инструментом многоголосия: читатель слышит голоса персонажей — каждый со своей интонацией, своим словарём, своим способом присутствовать в войне. Это и есть словесный аналог субъективной камеры, фиксирующей фронтовую реальность изнутри.

5. Время, память и внутренний монтаж

В повести значительную роль играет мотив памяти о довоенной жизни, прежде всего о Киеве, который возникает как внутренний монтаж между фронтовым настоящим и мирным прошлым - между тем, что есть, и тем, что было и что ещё предстоит отвоевать. В строках повести описываются «широкие улицы», «каштаны», «желтый кирпич домов», «днепровские откосы», что формирует яркую визуально и эмоционально насыщенную картину города: «Милый, милый Киев!.. Как соскучился я по твоим широким улицам, по твоим каштанам, по желтому кирпичу твоих домов, темно-красным колоннам университета. Как я люблю твои откосы днепровские!..» [7, С. 19].

Синтаксически данный фрагмент представляет собой цепочку однородных дополнений и обстоятельств («по улицам», «по каштанам», «по кирпичу», «по колоннам», «по откосам»), объединенных анафорическими повторами («как соскучился», «как люблю»). Этот прием задает интонацию эмоциональной исповеди и одновременно создает эффект «панорамного кадра» города: голос последовательно проводит читателя по знаковым точкам городской топографии - как если бы камера медленно обводила знакомое пространство.

Дальнейшее описание кинотеатров Крещатика вводит метатекстуальный мотив кинематографа: «Останавливаюсь около Шанцера – это самый лучший в мире кинотеатр. Так казалось нам в детстве… какой-то особый, возбуждающий кинематографический запах» [7, С. 19–20]. Здесь «кинематографический запах» актуализирует связь между личной памятью героя о кино и кинематографичностью повести как текста. Данный фрагмент следует рассматривать как встроенный комментарий к визуальной природе некрасовского письма: автор соотносит своё литературное видение мира с прежним опытом кинематографической насмотренности, и лингвистически это проявляется в специфической метафорике, где кино становится не только объектом изображения, но и моделью восприятия.

Таким образом, кинематографичность некрасовской повести касается не только пространства, но и времени: через лингвистические средства текст организуется как последовательность временных «кадров», соединяющих фронтовое настоящее с травматическим, но ценным прошлым, - и именно это измерение придаёт художественному осмыслению опыта войны ту глубину, которая отличает Некрасова от авторов батальной хроники.

Заключение

Проведённый лингвистический анализ позволяет констатировать, что литературная кинематографичность в повести В.П. Некрасова «В окопах Сталинграда» реализуется через комплекс взаимосвязанных текстовых параметров: повествование от первого лица как граммати-

ческую форму динамического наблюдения; монтажную композиционно-синтаксическую организацию эпизодов; визуально и пространственно насыщенную лексику; устную интонацию и диалогизацию; внутренний монтаж между различными временными планами. Принципиально важным является то, что все выделенные параметры функционируют не как самостоятельные стилистические приёмы, а как элементы единой системы, в которой синтаксис, лексика и интонация взаимно поддерживают и усиливают друг друга. Опираясь на теоретические подходы к литературной кинематографичности и на ранее выполненные исследования, необходимо подчеркнуть, что кинематографичность некрасовской повести служит не только эстетической характеристикой, но и способом фиксации и этического осмысления фронтового опыта. Лингвистические средства разного уровня - синтаксис, лексика, интонация - обеспечивают ту степень документальности и художественной выразительности, которая позволяет тексту сохранять актуальность в современном научном и культурном контексте. Вместе с тем следует признать, что настоящее исследование не претендует на исчерпывающее описание всех параметров кинематографичности в некрасовском тексте: за рамками работы остаются, в частности, вопросы цветовой символики, пунктуационной семантики и интертекстуальных связей повести с советским кинематографом 1940-х годов, - что открывает возможности для дальнейшего изучения этого выдающегося произведения фронтовой прозы.

Литература

1. Ахриева Л.М. Кинематографичность как способ динамизации повествования в романе Ю.Н. Тынянова «Кюхля» // Язык и культура. 2013. № 4. С. 146–150.
2. Бакланов Г. Возвращение // Некрасов В.П. В окопах Сталинграда: Повесть, рассказы. М.: Художественная литература, 1990. С. 3–6.
3. Кардин В. Виктор Некрасов и Юрий Керженцев // Вопросы литературы. 1989. № 4. С. 113–148.
4. Маркова Т.Н. Кинематографические приемы как проявление формотворчества современной прозы // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 1. С. 132–136.
5. Мартьянова И.А. Кинематографичность литературного текста (на материале современной русской прозы) // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 1. С. 136-141.
6. Михайлова О.Е. Колоративная лексика в романе И.С. Шмелева «Пути небесные» // Верхневолжский филологический вестник. 2022. № 1. С. 80–86.
7. Некрасов В.П. В окопах Сталинграда: Повесть, рассказы. М.: Художественная литература, 1990. 317 с.
8. Николаева В.А. Синтез кинематографичности и документальности в прозе Лефа // Филология и культура. 2012. № 4(30). С. 139-142.
9. Сложеникина Ю.В., Шальнова Д.А. Аспекты филологического исследования повести В.П. Некрасова «В окопах Сталинграда» // Новый филологический вестник. 2025. № 4 (75). С. 214–224.
10. Сложеникина Ю.В., Шальнова Д.А. Литературная кинематографичность повести Виктора Некрасова «В окопах Сталинграда» // Наука телевидения. 2025. Т. 21, № 3. С. 251–280.
11. Пеньковская И.И., Сложеникина Ю.В. Кинематографичность как культурный код в литературном тексте // Филологические науки. 2024. № 4. С. 437–445.
12. Можаева, Т.Г. Языковые средства реализации кинематографичности в художественном тексте: автореф. дис. … канд. филол. наук / Т. Г. Можаева. – Барнаул, 2006. – 22 с.
13. Эйзенштейн, С. Очередная лекция. Разбор отрывка из книги Виктора Некрасова «В окопах Сталинграда». Прочитана во ВГИКе в декабре 1946 г. / С. Эйзенштейн // Избранные произведения: в 6 т. – Т. 4. – М.: Искусство, 1966. – С. 675–708.
14. Одинцов, В.В. Стилистика текста / В.В. Одинцов. – М.: КомКнига, 2006. – 264 с.
15. Сковородников, А.П. Экспрессивные синтаксические конструкции современного русского литературного языка: Опыт системного исследования / А.П. Сковородников. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1981. – 255 с.
16. Эйхенбаум Б. Проблемы киностилистики // Поэтика кино (2. изд.): Перечитывая «Поэтику кино» – СПб.: Рос. ин-т истории искусств, 2001. – С. 13–38.

Linguistic features of the literary cinematicity in V.P. Nekrasov's "In the trenches of Stalingrad"

Shalnova D. A.

Moscow State Linguistic University; Moscow University "Synergy"

This article studies Viktor Nekrasov's novella "In the Trenches of Stalingrad" in terms of literary cinematic quality as a composite feature of the text. The study refines the syntactic, lexico-semantic, and intonational parameters of Nekrasov's prose. The analysis shows that first-person narration, the montage-like organization of episodes, visually rich vocabulary, spoken intonation, and dialogization create the effect of a dynamic "filming" of frontline reality while preserving the specificity of verbal artistic expression. In Nekrasov's work, cinematic quality is not an external stylistic device; rather, it serves as a means of rendering the experience of war with utmost authenticity and ethical significance.

Keywords: war prose; Viktor Nekrasov; "In the Trenches of Stalingrad"; literary cinematographicity; dynamic observation; montage composition; visual vocabulary; oral intonation.

References

1. Akhrieva, L. M. "Cinematography as a Means of Enhancing Narrative in Yu. N. Tynyanov's Novel "Kyukhlya"" // Language and Culture. 2013, No. 4, pp. 146–150.
2. Baklanov, G. "Return," in "Nekrasov, V. P. "In the Trenches of Stalingrad: A Novel and Stories," Moscow: Khudozhestvennaya Literatura, 1990, pp. 3–6.
3. Kardin, V. "Viktor Nekrasov and Yuri Kerzhentsev," in "Questions of Literature," 1989, No. 4, pp. 113–148.
4. Markova, T. N. "Cinematic Techniques as a Manifestation of Form-Creative Art in Contemporary Prose," in "Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University." 2017, No. 1, pp. 132–136.
5. Martyanova I.A. Cinematographic Character of Literary Text (Based on Contemporary Russian Prose) // Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University. 2017. No. 1. pp. 136-141.
6. Mikhailova O.E. Colorful Lexicon in I.S. Shmelev's Novel "The Heavenly Paths" // Upper Volga Philological Bulletin. 2022. No. 1. pp. 80-86.
7. Nekrasov V.P. In the Trenches of Stalingrad: Novel, Stories. Moscow: Fiction, 1990. 317 p.
8. Nikolaeva V.A. Synthesis of Cinematographic and Documentary Character in Lef's Prose // Philology and Culture. 2012. No. 4(30). pp. 139-142.
9. Slozhenikina Yu.V., Shalnova D.A. Aspects of the philological study of V.P. Nekrasov's story "In the Trenches of Stalingrad" // Novyi filologicheskii vestnik. 2025. No. 4 (75). Pp. 214–224.
10. Slozhenikina Yu.V., Shalnova D.A. Literary cinematography of Viktor Nekrasov's story "In the Trenches of Stalingrad" // Nauka televideniya. 2025. Vol. 21, No. 3. Pp. 251–280.
11. Penkovskaya I.I., Slozhenikina Yu.V. Cinematography as a cultural code in a literary text // Philological sciences. 2024. No. 4. Pp. 437–445.
12. Mozhaeva, T.G. Linguistic Means of Realizing Cinematographic Quality in Fiction: Abstract of Cand. Sci. (Philological) Dissertation / T. G. Mozhaeva. – Barnaul, 2006. – 22 p.
13. Eisenstein, S. Another Lecture. Analysis of an Excerpt from Viktor Nekrasov's "In the Trenches of Stalingrad". Read at the VGIK in December 1946 / S. Eisenstein // Selected Works: in 6 volumes. – Vol. 4. – Moscow: Iskusstvo, 1966. – Pp. 675–708.
14. Odintsov, V. V. Text Stylistics / V. V. Odintsov. – Moscow: KomKniga, 2006. – 264 p.
15. Skovorodnikov, A. P. Expressive Syntactic Constructions of the Modern Russian Literary Language: An Experience of Systematic Research / A. P. Skovorodnikov. – Tomsk: Publishing house Tom. University, 1981. – 255 p.
16. Eikhenbaum B. Problems of film stylistics // Poetics of cinema (2nd ed.): Rereading "The Poetics of Cinema" - St. Petersburg: Ros. Institute of Art History, 2001. – pp. 13–38.

Роль переводческих трансформаций при передаче речевого воздействия в политическом дискурсе

Шерстнева Ирина Вячеславовна
бакалавр, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, shivivi3922@mail.ru

Статья посвящена особенностям передачи речевого воздействия при переводе политических выступлений представителей США на пленарных заседаниях Генеральной Ассамблеи ООН. Рассматривается влияние переводческих трансформаций на коммуникативную направленность высказывания и реализацию речевых стратегий в официальных русских переводах данных выступлений. Особое внимание уделяется тому, как перестановки, замены, добавления и опущения влияют на распределение смысловых акцентов, степень эксплицитности оценки, категоричность формулировок и точность передачи содержания. Установлено, что переводческие трансформации способны изменять форму и характер речевого воздействия, усиливая одни смысловые акценты и ослабляя другие. Сделан вывод о том, что адекватный перевод политической речи определяется точностью передачи содержания и сохранением ее функционально-прагматического эффекта в условиях международной политической коммуникации.
Ключевые слова: политический дискурс, речевое воздействие, переводческие трансформации, публичное выступление, речевая стратегия, коммуникативная направленность, прагматический эффект, переводческая эквивалентность.

В условиях современных глобальных противоречий политические публичные выступления приобретают особую значимость. Выступления представителей государств на международных площадках служат как источником сведений о внутри- и внешнеполитических позициях, так и эффективным инструментом влияния на массовую аудиторию, формируя определенную интерпретацию событий и отношения к ним, политическим субъектам и принимаемым решениям. Реализация таких коммуникативных задач, как, например, убеждение, информирование, призыв к действию, обеспечивается за счет воздействующего потенциала политической речи, который обусловлен совокупностью различных языковых средств. Несмотря на значительный объем исследований в области политического дискурса и теории перевода, недостаточно изученным остается вопрос о том, каким образом переводческие трансформации влияют на сохранение речевого воздействия при переводе политических выступлений.

Выход публичного выступления за пределы одной языковой среды делает перевод неотъемлемой частью международной политической коммуникации. Поскольку текст перевода является основным источником для иноязычной аудитории, переводчик должен передать не просто содержание, а именно его коммуникативную направленность. Различия в системах языков могут изменять экспрессивность, модальность, оценочность и др., поэтому буквальный перевод не всегда обеспечивает функционально-прагматическую равноценность. Для достижения адекватности перевода применяются переводческие трансформации, которые позволяют адаптировать исходное высказывание к нормам языка перевода и сохранить его воздействующий потенциал.

Материалом исследования послужили 24 англоязычных публичных выступления представителей США на пленарных заседаниях 70–79-й сессий Генеральной Ассамблеи ООН и их официальные переводы на русский язык. Корпус исследования был сформирован методом целенаправленного отбора с последующей сплошной выборкой внутри заданных параметров: языка выступления, субъекта речи, тематической принадлежности и хронологического диапазона. Источником материала выступила Цифровая Библиотека ООН (UN Digital Library), официальный статус которой позволяет соотнести каждый текст с конкретной сессией, пленарным заседанием и пунктом повестки дня. В корпус были включены выступления по следующим повесткам: “Report of the International Court of Justice” («Доклад Международного Суда»), “Report of the International Criminal Court” («Доклад Международного Уголовного Суда»), “Crime prevention and criminal justice” («Предотвращение преступности и уголовное правосудие»).

Методологическую основу исследования составили сопоставительный анализ оригинала и перевода публичных выступлений, переводческий анализ, количественный анализ, а также прагматический анализ, позволивший определить влияние выявленных трансформаций на передачу речевого воздействия и реализацию речевых стратегий.

Объектом настоящего исследования выступают официальные русские переводы англоязычных публичных выступлений представителей США на пленарных заседаниях Генеральной Ассамблеи ООН. Предметом исследования являются переводческие трансформации как средство передачи речевого воздействия в политическом дискурсе.

Цель данной статьи заключается в выявлении переводческих трансформаций, используемых при передаче речевого воздействия в официальных русских переводах англоязычных публичных выступлений представителей США на заседаниях Генеральной Ассамблеи ООН. Научная новизна работы состоит в анализе переводческих трансформаций как инструмента реализации речевого воздействия в политическом дискурсе. На материале официальных переводов выступлений представителей США на заседаниях Генеральной Ассамблеи ООН выявляется характер влияния конкретных видов трансформаций на коммуникативную направленность и воздействующий потенциал политической речи.

Роль переводческих трансформаций в передаче воздействующего потенциала политического выступления определяется спецификой са-

мого политического дискурса, в котором языковое оформление связано с выражением позиции, оценкой событий и воздействием на адресата. Вслед за А.Н. Барановым мы понимаем политический дискурс как «совокупность дискурсивных практик, идентифицирующих участников и формирующих конкретную тематику политической коммуникации» [1, С. 7]. Его специфика определяется как кругом обсуждаемых вопросов, так и способами их представления в речи, поскольку выбор фактов, последовательность их изложения, наименование участников и выражаемая оценка формируют определенную интерпретацию событий и влияют на их восприятие адресатом [1, С. 5-8]. Следовательно, языковое оформление политического сообщения выполняет смыслообразующую функцию, поскольку оно не просто передает сведения о событиях, но и задает способ их интерпретации, формирует отношение аудитории к политическим субъектам и тем самым реализует воздействующий потенциал высказывания.

Одной из ключевых форм реализации политического дискурса выступает политическая речь, которую А.П. Чудинов определяет как «использование общенародного языка в процессе создания политического текста» [2, С. 34]. В рамках настоящей статьи основное внимание уделяется публичному выступлению как форме политической речи, за счет которого представитель государства выражает и обосновывает официальную позицию перед международной аудиторией. Его воздействующая направленность обеспечивается целенаправленным отбором языковых средств, которые позволяют интерпретировать и оценивать события, выстраивать аргументацию и выделять ключевые положения.

При переводе политической речи необходимо воспроизводить не только ее предметно-логическое содержание, но и прагматические, эмоциональные и идеологические характеристики оригинала [3, С. 143]. Особое значение приобретает сохранение авторской интенции и эмоционально-оценочных акцентов, потому что их неполное или смещенное воспроизведение может ослабить воздействие политической речи и изменить ее восприятие целевой аудиторией [4, С. 215]. Это означает, что качество перевода определяется точностью передачи сообщаемых фактов, а также тем, насколько в нем сохраняются оценка событий, логика аргументации и коммуникативная направленность исходного высказывания. Именно эти компоненты формируют воздействующий потенциал выступления и могут претерпевать изменения в процессе перевода. Для их дальнейшего рассмотрения необходимо обратиться к понятию речевого воздействия.

Опираясь на определение И.А. Стернина, под речевым воздействием понимается «воздействие человека на другого человека или группу лиц при помощи речи и сопровождающих речь невербальных средств для достижения поставленной говорящим цели» [5, С. 51]. Оно предполагает наличие коммуникативного намерения и ориентацию высказывания на определенную реакцию адресата. В политической коммуникации такое воздействие имеет институциональный характер, так как говорящий выражает официальную позицию государства. Поэтому смещение прагматического или смыслового акцента при переводе может повлиять на восприятие самого сообщения и представляемого политического субъекта.

В настоящем исследовании анализируется вербальная составляющая речевого воздействия, реализуемая посредством отбора и организации языковых единиц. Сопоставление оригиналов и переводов позволяет установить, как преобразование этих единиц влияет на передачу воздействующего потенциала высказывания.

Воздействующий потенциал политического высказывания реализуется как через отбор отдельных языковых средств, так и через их включение в речевые стратегии говорящего. О.С. Иссерс рассматривает речевую стратегию как планирование процесса коммуникации с учетом условий общения, мотивов и целей коммуникантов, а также выбор языковых единиц и способов их организации, оптимальных для решения коммуникативной задачи говорящего [6, С. 181-183]. В политическом дискурсе такие стратегии могут быть направлены, например, на убеждение адресата, побуждение к определенным действиям, самопрезентацию политического субъекта, солидаризацию с аудиторией или международным сообществом, а также дистанцирование от определенных действий, оценок и участников политической коммуникации. Из этого можно сделать вывод, что воздействующий эффект создается не отдельной языковой единицей самой по себе, а той функцией, которую она выполняет в рамках реализации стратегии речевого воздействия.

При переводе политической речи формальное воспроизведение языковых средств оригинала не всегда представляется возможным и целесообразным из-за различий между языковыми системами. В отдельных случаях сохранение функции исходного средства требует его замены другим средством, выполняющим в тексте перевода сопоставимую роль [7, С. 81-82]. Это особенно важно при передаче стратегий речевого воздействия, поскольку изменение языковой формы может повлиять на выражение оценки, степень категоричности, логическую последовательность аргументации и распределение смысловых акцентов. Следовательно, передача коммуникативной направленности высказывания может предполагать преобразование его языковой формы.

В теории перевода такие преобразования обозначаются термином «переводческие трансформации». В.Н. Комиссаров определяет их как «преобразования, с помощью которых можно осуществить переход от единиц оригинала к единицам перевода» [8, С. 172]. Л.С. Бархударов связывает переводческие трансформации с необходимостью достижения эквивалентности при расхождениях между формальными и семантическими системами двух языков [9, с. 190]. Следовательно, они позволяют преодолевать межъязыковые различия и передавать как содержание, так и функциональную нагрузку исходного высказывания.

Для дальнейшего анализа в настоящей работе мы будем использовать классификацию Л.С. Бархударова, которая включает в себя четыре основных типа переводческих трансформаций: перестановки, замены, добавления и опущения. Выбор данной классификации обусловлен тем, что она позволяет описать конкретные изменения, происходящие в структуре и составе исходного высказывания при его передаче средствами другого языка. При этом применение переводческой трансформации зависит как от характера межъязыкового расхождения, так и от контекста, коммуникативной ситуации и социокультурных условий восприятия текста [10, С. 214-215]. Тип трансформации сам по себе не определяет ее роль в переводе. Роль конкретного преобразования устанавливается с учетом контекста и тех изменений, которые возникают в смысловой и прагматической организации высказывания. Поэтому важно отметить, что каждый выявленный пример рассматривается не только с точки зрения примененного преобразования, но и с учетом его влияния на передачу воздействующего потенциала исходного высказывания.

1.Перестановка

Л.С. Бархударов определяет данный тип трансформации как «изменение расположения (порядка следования) языковых элементов в тексте перевода по сравнению с текстом подлинника» [9, С. 190]. Перестановке могут подвергаться слова, словосочетания, части сложного предложения и самостоятельные предложения.

В исследуемом материале были выявлены следующие виды перестановок:

а) Изменение порядка слов и словосочетаний в пределах предложения

“Addressing the climate crisis is of the highest priority for the United States, both at home and abroad”.

«Решение проблемы климатического кризиса внутри страны и за ее пределами входит в число первостепенных задач для Соединенных Штатов».

Однородные обстоятельства места *both at home and abroad*, расположенные в конце предложения в оригинале, при переводе переносятся в середину предложения. Перестановка сохраняет содержание и воздействующий эффект стратегии самопрезентации, однако более ранее введение обстоятельства подчеркивает комплексный характер заявленного приоритета по решению проблемы климатического кризиса.

б) Изменение порядка расположения компонентов предложения

“In conclusion, as long as minorities in Burma are persecuted and murdered, as long as civilians are attacked with chemical weapons in Syria, as long as South Sudanese children are abducted and forced into combat and as long as people are being tortured and disappeared in Burundi, States cannot stand by idly”.

«В заключение следует отметить, что государства не могут оставаться безучастными до тех пор, пока меньшинства в Бирме подвергаются преследованиям и убийствам, до тех пор, пока гражданские лица подвергаются нападениям с использованием химического оружия в Сирии, до тех пор, пока детей в Южном Судане похищают и принуждают к участию в боевых действиях, и до тех пор, пока люди подвергаются пыткам и исчезают в Бурунди».

В оригинале однородные придаточные части предшествуют главной, тогда как в переводе главная часть «государства не могут оставаться безучастными» выдвигается на первый план. Перестановка сохраняет стратегию побуждения, но делает призыв к действию более заметным, а последующее перечисление выполняет функцию его обоснования.

2.Замена

Л.С. Бархударов определяет замены как «наиболее распространенный и многообразный вид переводческой трансформации» [9, С. 194]. При такой трансформации изменяются как грамматические, так и лексические единицы. В исследуемом материале были выявлены следующие разновидности замен, описанные в работе Л.С. Бархударова:

а) Замена форм слова

"The coronavirus disease (COVID-19) pandemic affects every aspect of our lives, including the capacity of Governments to address important issues such as poverty, social and economic inequalities, the risks associated with migration and climate change".

«Пандемия коронавирусного заболевания (COVID-19) затрагивает все стороны нашей жизни, включая способность правительств заниматься решением таких важных проблем, как бедность, социальное и экономическое неравенство, миграционные риски и изменение климата».

При переводе словосочетания *our lives* английская форма множества числа заменяется русской формой единственного числа «жизни». В оригинале речь идет о совокупности индивидуальных жизней, тогда как в переводе формируется более целостный образ общей для всех участников коммуникации реальности. Инклюзивное местоимение *our* передано эквивалентным местоимением «нашей», поэтому стратегия солидаризации сохраняется, а единственное число в переводе дополнительно подчеркивает общность переживаемого опыта.

б) Замена частей речи

"The United States is a strong supporter of meaningful accountability and justice for the victims of atrocities".

«Соединенные Штаты решительно выступают за целенаправленное привлечение виновных к ответственности и отправление правосудия в интересах жертв».

Существительное *supporter* с прилагательным *strong* передаются в русскоязычной версии глаголом «выступают» и наречием «решительно». В результате статическая характеристика США как сторонника определенных принципов преобразуется в описание активной позиции. Такая замена поддерживает стратегию самопрезентации и представляет США как государство, которое активно и решительно отстаивает заявленные ценности.

в) Замена членов предложения

"Combating trafficking in persons makes our country and the world safer, stronger and more prosperous…"

«Благодаря борьбе с торговлей людьми наша страна и весь мир становятся более безопасными, сильными и процветающими…»

Герундиальная конструкция *Combating trafficking in persons* из подлежащего преобразуется в обстоятельство причины, а сочетание *our country and the world* переходит в дополнения в подлежащее. Высказывание реализует стратегию убеждения, так как положительные последствия борьбы с торговлей людьми используются для обоснования ее необходимости. При замене членов предложения причинно-следственная связь сохраняется, при этом в переводе она становится более эксплицитной.

г) Синтаксические замены в сложном предложении

Замена простого предложения сложным

"We also extend our appreciation to the Court and its staff for their service to the international community and the promotion of the rule of law and for continually stressing the need for all States to act in conformity with their obligations under international law, whether in times of peace or war".

«Хотим также выразить признательность Суду и его сотрудникам за их работу на благо международного сообщества, поощрение верховенства права и за то, что они постоянно подчеркивают необходимость того, чтобы все государства действовали в соответствии со своими обязательствами по международному праву как в мирное, так и в военное время».

Простое предложение с герундиальной конструкцией *for continually stressing the need for all States to act* преобразуется в сложноподчиненное предложение. В данном высказывании выражается признательность Суду и демонстрируется общность ценностей, связанных с верховенством права, поэтому в данном примере реализуется стратегия солидаризации, которая сохраняется при переводе, поскольку трансформация помогает сделать положительную оценку более заметной.

Замена сложного предложения простым

"Justice is not only a moral imperative; it is essential for the maintenance of international peace and security".

«Обеспечение правосудия — это не только моральный долг, но и важнейшее условие поддержания международного мира и безопасности».

Две предикативные части в оригинале объединяются при переводе в простое предложение с конструкцией «не только…, но и…». В предложении реализуется стратегия убеждения, так как значимость правосудия обосновывается одновременно моральным и практическим аргументами. Замена сложного предложения простым не изменяет воздействующий эффект высказывания, а наоборот делает связь между аргументами более тесной, тем самым усиливая логическую цельность убеждения.

д) Лексические замены

Конкретизация

"Individuals subject to warrants of arrest by the ICC must face justice before fair, independent and credible judicial proceedings".

«Лица, в отношении которых МУС выдал ордера на арест, должны предстать перед судом в рамках справедливых, независимых и заслуживающих доверия судебных разбирательств».

Словосочетание *face justice* с общим значение привлечения к ответственности описывается более конкретным «предстать перед судом». Конкретизация сохраняет воздействующий эффект стратегии побуждения и более точно обозначает меру, которую должны применить в отношении разыскиваемых лиц.

Генерализация

"Once again, we urge all delegations to vote against this draft amendment, which would walk back recent precedent".

«Мы еще раз призываем все делегации проголосовать против этого проекта поправки, призванного отказаться от использовавшихся в последнее время методов».

Существительное *precedent* передается более общим понятием «методы», не содержащим указания на прецедентный характер практики. Трансформация сохраняет стратегии побуждения и дистанцирования, однако снижает институциональную точность аргументации и несколько ослабляет обоснованность призыва.

е) Антонимический перевод

"President Biden, Secretary of State Blinken, Special Presidential Envoy for Climate John Kerry, Cabinet officials across the United States Government and our diplomats around the world have worked tirelessly to advance global climate ambitions in order to keep a 1.5°C limit on temperature rise within reach and help countries adapt to and manage climate impacts, and more".

«Президент Байден, государственный секретарь Блинкен, специальный посланник президента по вопросам климата Джон Керри, должностные лица кабинета министров, входящие в правительство Соединенных Штатов, и наши дипломаты по всему миру неустанно ведут работу по достижению поставленных на международном уровне целей в области борьбы с изменением климата, с тем чтобы не допустить повышения температуры на планете более чем на 1,5°C и помочь странам адаптироваться к последствиям изменения климата и справиться с ними».

Утвердительная конструкция *to keep a 1.5°C limit on temperature rise within reach* преобразуется в отрицательную. Антонимические перевод сохраняет стратегию солидаризации, реализующуюся в представленном предложении, при этом отрицательная конструкция придает заявленной цели более категоричный характер.

3. Добавление

Л.С. Бархударов связывает добавление с восстановлением при переводе семантических компонентов, формально не выраженных в исходном тексте [9, С. 222].

"The United States Government remains committed to helping survivors of trafficking, putting traffickers in prison and partnering with a broad range of stakeholders and Governments to prevent human trafficking from occurring".

«Правительство Соединенных Штатов по-прежнему привержено курсу на оказание помощи пострадавшим от торговли людьми, использование тюремного заключения в качестве меры наказания торговцев людьми и установление партнерских отношений с широким кругом заинтересованных сторон и правительств в целях предотвращения торговли людьми в будущем».

При переводе добавляется обстоятельство «в будущем», эксплицирующее перспективную направленность предотвращения новых случаев торговли людьми. Добавление поддерживает стратегию самопрезентации и делает ее воздействующий потенциал более выраженным за счет подчеркивания долгосрочного характера деятельности правительства США.

4. Опущение

В работе Л.С. Бархударова данный вид трансформации противопоставляется добавлению. При переводе опускаются преимущественно семантически избыточные слова, значения которых могут быть извлечены из текста и без их непосредственного выражения [9, С. 226].

"The United States has historically been and will continue to be a strong supporter of meaningful accountability and justice for victims of atrocities through appropriate and legitimate mechanisms".

«Соединенные Штаты традиционно выступали и продолжают решительно выступать за целенаправленное привлечение виновных к ответственности и обеспечение торжества правосудия в интересах лиц, пострадавших от преступных злодеяний, посредством надлежащих механизмов».

Словосочетание *appropriate and legitimate mechanisms* переводится как «надлежащих механизмов», вследствие чего прилагательное подвергается опущению. Данная переводческая трансформация не влияет на реализацию стратегии самопрезентации в представленном примере, но делает менее явным акцент на правомерности поддерживаемых США механизмов.

После рассмотрения отдельных примеров переводческих трансформаций представляется необходимым определить их соотношение в исследуемом материале. Количественный анализ позволяет выявить, какие типы преобразований являются наиболее регулярными при передаче речевого воздействия в официальном переводе политических выступлений, а какие используются ограниченно. Это важно, поскольку частотность трансформаций отражает как языковые различия между английским и русским языками, так и функциональные задачи перевода. Результаты анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Количественное соотношение переводческих трансформаций в исследуемом материале

Название трансформации	Количество примеров	Доля от общего количества
Перестановки	73	9,7%
Грамматические замены	386	51,1%
Лексические замены	81	10,7%
Добавление	189	25%
Опущение	26	3,4%
Итог	755	100%

Источник: Составлено автором на основании полученных результатов анализа

В ходе анализа было выявлено 755 переводческих трансформаций. Наиболее частотной группой стали грамматические замены, далее следуют добавления, лексические замены, перестановки и опущения. Такое распределение показывает, что при официальном переводе политических выступлений основная нагрузка приходится на структурную адаптацию исходного текста, а не на сокращение или свободное изменение содержания.

Преобладание грамматических замен обусловлено системными различиями между английским и русским языками. Английский политический дискурс активно использует герундиальные, инфинитивные, причастные, пассивные и именные конструкции, которые при переводе требуют перестройки. В результате глагольные формы часто передаются существительными, пассивные конструкции заменяются активными или безличными, а свернутые синтаксические структуры преобразуются в придаточные предложения. Такие преобразования позволяют сохранить логическую ясность высказывания и адаптировать его к нормам русского официально-делового стиля.

Значительная доля добавлений объясняется необходимостью экспликации правовых, институциональных и процессуальных компонентов смысла. В переводе часто появляются уточняющие элементы типа «виновных», «обеспечение», «на рассмотрении», «в рамках», «в деле», «на благо». Они не меняют основного содержания, но делают позицию говорящего более точной, развернутой и однозначной для русскоязычного адресата. Лексические замены встречаются реже, поскольку официальный политико-правовой перевод требует крайне осторожного обращения с терминами и оценочными единицами. Однако именно они обладают высокой прагматической нагрузкой. Например, конкретизация усиливает определенность правового смысла, в то время как генерализация может снижать терминологическую точность, а антонимический перевод позволяет сохранить категоричность исходного высказывания.

Менее высокая частотность перестановок связана с тем, что они чаще сопровождают грамматические преобразования и помогают адаптировать порядок слов к русской синтаксической норме. При этом перестановки позволяют перераспределить смысловые акценты внутри высказывания. Соотношение добавлений также является показательным, потому что значительное преобладание добавлений (25%) над опущениями (3,4%) свидетельствует о тенденции к экспликации смысла в русском переводе, что характерно для официально-делового стиля. В переводе политических выступлений это проявляется в стремлении сделать правовые, институциональные и процессуальные компоненты значения более явными. Минимальная доля опущений закономерна для официального перевода политических выступлений, потому что такие тексты требуют полноты и точности передачи позиции государства. Обычно опускаются только избыточные элементы, такие как повторы, местоимения, служебные компоненты или информация, легко восстанавливаемая из контекста.

Соответственно, количественный анализ показывает, что переводческие трансформации являются не просто техническим средством перевода, а инструментом сохранения речевого воздействия. Они обеспечивают структурную адаптацию, смысловую ясность, терминологическую точность и прагматическую выразительность перевода.

Подводя итоги, проведенное исследование показало, что переводческие трансформации в официальном переводе политических выступлений выполняют как языковую, так и функционально-прагматическую роль. Они позволяют преодолеть расхождения между английским и русским языками, сохраняя при этом коммуникативную направленность исходного высказывания. Анализ показал, что трансформации могут перераспределять смысловые акценты, уточнять правовой и оценочный компонент, эксплицировать имплицитные элементы и адаптировать структуру высказывания к нормам русского официально-делового стиля. Следовательно, адекватность перевода политической речи определяется не буквальным сохранением формы оригинала, а способностью перевода передать его воздействующий потенциал.

Количественные данные подтверждают, что в официальном переводе политических выступлений преобладают грамматические замены и добавления, что свидетельствует о стремлении переводчика обеспечить структурную ясность, терминологическую точность и полноту передачи позиции государства. Низкая доля опущений показывает, что перевод ориентирован на сохранение значимых смысловых компонентов, поскольку их утрата может изменить восприятие политической

оценки, степени ответственности или характера призыва. Соответственно, переводческие трансформации выступают важным инструментом сохранения речевых стратегий и позволяют обеспечить функционально-прагматическую равноценность оригинала и перевода.

Литература

1. Политический дискурс: методы анализа тематической структуры и метафорики : монография / [А. Н. Баранов и др.] — Москва: Фонд «ИНДЕМ», 2004. — 94 с.
2. Чудинов А. П. Политическая лингвистика: учебное пособие / А. П. Чудинов. — М.: Флинта: Наука, 2006. — 256 с.
3. Ткачёва Ю. Г. Политическая речь как многоаспектная переводческая проблема / Ю. Г. Ткачёва, Д. А. Зверев // Научные исследования в современном мире. Теория и практика: сборник статей Всероссийской (национальной) научной конференции. — Санкт-Петербург: ГНИИ «Нацразвитие», 2026. — С. 142–151.
4. Цыбенова О. А. Авторская интенция и эмоциональные акценты в переводе политического дискурса // Политическая лингвистика. 2024. №5 (107).
5. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие / И.А. Стернин. – Воронеж, 2001. – 227 с.
6. Иссерс О.С. Речевое воздействие: учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Связи с общественностью» / О.С. Иссерс. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 224 с.
7. Шер Д. К. Сохранение потенциала речевого воздействия при передаче содержания речей в сфере политического дискурса на иностранный язык / Д. К. Шер, А. Д. Печникова // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. — 2014. — № 1. — С. 76-83.
8. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник для институтов и факультетов иностранных языков / В. Н. Комиссаров. — М.: Высшая школа, 1990. — 253 с.
9. Бархударов Л. С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. — М.: Международные отношения, 1975. — 240 с.
10. Neudachina, L. V. Translation transformations in the political media discourse / L. V. Neudachina, T. E. Dobrova, S.Yu. Rubtsova // Synergy of Languages & Cultures 2023: Interdisciplinary Studies : collection of articles. — Saint Petersburg : St. Petersburg State University, 2024. — P. 207–215.

The role of translation transformations in conveying speech influence in political discourse

Sherstneva I.Vy.

Financial University under the Government of the Russian Federation

The article is devoted to the specific features of conveying speech influence in the translation of political speeches delivered by representatives of the United States at plenary meetings of the United Nations General Assembly. It examines the impact of translation transformations on the communicative orientation of the utterance and the implementation of speech strategies in the official Russian translations of these speeches. Particular attention is paid to how transpositions, substitutions, additions and omissions affect the distribution of semantic emphases, the degree of evaluative explicitness, the categorical nature of the phrasing and the accuracy of conveying the propositional content. It is established that translation transformations can alter the form and character of speech influence by strengthening certain semantic emphases and weakening others. This leads to the conclusion that an adequate translation of political speech is determined by the accuracy of conveying the content and the preservation of its functional and pragmatic effect in the context of international political communication.

Keywords: political discourse, speech influence, translation transformations, public speech, speech strategy, communicative orientation, pragmatic effect, translation equivalence.

References

1. Baranov, A. N. et al. Political Discourse: Methods of Analyzing Thematic Structure and Metaphorics: a monograph. Moscow: Fond «INDEM», 2004. 94 p.
2. Chudinov, A. P. Political Linguistics: a textbook. Moscow: Flinta: Nauka, 2006. 256 p.
3. Tkacheva, Yu. G., Zverev, D. A. Political Speech as a Multidimensional Translation Problem. In: Scientific Research in the Modern World. Theory and Practice: Proceedings of the All-Russian (National) Scientific Conference. Saint Petersburg: GNII «Natsrazvitiye», 2026. Pp. 142–151.
4. Tsybenova, O. A. Authorial Intention and Emotional Emphases in the Translation of Political Discourse. Political Linguistics. 2024. No. 5 (107).
5. Sternin, I. A. Introduction to Speech Influence. Voronezh, 2001. 227 p.
6. Issers O.S. Speech influence: a textbook for students majoring in "Public Relations". Moscow: Flinta: Nauka, 2009. 224 p.
7. Sher, D. K., Pechnikova, A. D. Preserving the Speech Influence Potential in Rendering Political Discourse Speeches into a Foreign Language. Moscow University Bulletin. Series 22. Translation Theory. 2014. No. 1. Pp. 76–83.
8. Komissarov, V. N. Theory of Translation (Linguistic Aspects): a textbook for institutes and faculties of foreign languages. Moscow: Vysshaya shkola, 1990. 253 p.
9. Barkhudarov, L. S. Language and Translation: Issues of General and Particular Translation Theory. Moscow: Mezhdunarodnyye otnosheniya, 1975. 240 p.
10. Neudachina, L. V. Translation transformations in the political media discourse / L. V. Neudachina, T. E. Dobrova, S.Yu. Rubtsova // Synergy of Languages & Cultures 2023: Interdisciplinary Studies : collection of articles. — Saint Petersburg : St. Petersburg State University, 2024. — P. 207–215.

Особенность текста китайского комикса «Путешествие на Запад», его семиотическая структура

Шохин Александр Евгеньевич
магистрант, Дальневосточный федеральный университет,

Браженская Наталья Евгеньевна
канд. пед. наук, доц., доц. кафедры ГСЭД,3 Дальневосточный филиал Российского государственного университета правосудия им. В.М. Лебедева

В статье рассматривается особенности текста китайского комикса на материале маньхуа «Путешествие на Запад» и его семиотическая организация. Особое внимание уделяется комиксу как многослойному семиотическому феномену, где вербальные и невербальные компоненты работают синхронно.
Ключевые слова: китайский комикс, маньхуа «Путешествие на Запад», креолизованный текст, семиотическая система, звукоподражание, визуальная коммуникация.

Являясь частью мировой культуры, китайский комикс позволяет глубже взглянуть на универсальные и уникальные языковые явления в картине мира, выраженные семиотикой визуальной коммуникации, что позволяет говорить о теоретической значимости исследования. В отличии от западных комиксов, китайские включают в себя элементы традиционной культуры, особенности письменности и специфические визуальные коды. В маньхуа используются разные элементы жанров, такие как: уся, санься и тд. Некоторые комиксы «Уся» получили широкую известность за рубежом и стали обладателями множество наград [4. с. 133]. Сам комикс по природе своей максимально похож на разговорный стиль речи, за минимальный объем передается очень большое количество информации.

Семиотическая система визуальной коммуникации представляет собой своеобразный нарратив, передаваемый с помощью изображений, дополненных текстом. Комиксы являются ярким примером такой системы, где иконографические и символические элементы тесно связаны. Китайский комикс в общем, и целом представляет собой креализованный текст.

Китайский комикс представляет собой сложную семиотическую систему, функционирующую как креализованный текст, в котором иконографические и символические элементы неразрывно связаны. В маньхуа текст выполняет ряд специфических функций, обеспечивая передачу значительного объема информации при минимальном объеме средств, что делает его максимально близким к разговорному стилю речи, ниже представлена таблица с основными функциями [1, с. 133].

Таблица 1
Основные функции маньхуа [1, с. 133]

Функция	Название
Коммуникативная функция	Данная функция заключается в непосредственной связи между автором креализованного текста и его читателем, извлекающим информацию из прочитанного материала, сознательно или подсознательно дающим ему оценку и отклик.
Образовательная	Вся суть таких текстов заключается в получении новой информации читателем. В процессе чтения текст может выступать в качестве смысловой опоры при понимании конкретной ситуации помимо картинки. Креализованный текст помогает разгрузить оперативную память от удержание логических цепочек, легче воспринимать информацию, когда присутствует визуальное подкрепление.
Воспитательная	Заключается в возможности формировании у читателей определенной системы ценностей, убеждений, уважительного отношения к культуре страны автора работы.
Эстетическая	Заключается в возможности формирования у читателей эстетических предпочтений за счет использования в креализованых текстах яркого и запоминающегося иконического компонента. Помогает формировать общую насмотренность.
Контролируемая	Понимается возможность использования изложенного в них материала как контроля для усвоения новой информации.

На основе сделанной таблицы, можно сделать вывод о том, что маньхуа представляет собой сложный креолизованный текст, где его компоненты работают в синергии для оптимизации когнитивной нагрузки читателя. Образовательная функция таких текстов позволяет использовать изображение как смысловую опору, что помогает разгрузить оперативную память человеческого мозга ввиду отсутствия необходимости удерживать в голове множество логических цепочек. Благодаря этому информация воспринимается легче, что упрощает процесс обучения, делая его эффективным. Помимо передачи знаний, маньхуа является мощным воздействием на формирование личности и эстетического вкуса, развивая общую насмотренность и индивидуальные предпочтения аудитории. С точки зрения коммуникации, маньхуа обеспечивает связь между создателем и аудиторией, где читатель не просто потребляет контент, но и дает ему оценку. Наличие контролирующей функции подтверждает практическую значимость маньхуа в образовательном процессе, позволяя использовать изложенный материал для проверки качества усвоения новой информации.

Семиотика комикса рассматривает данное искусство как сложный креолизованный текст, в котором визуальные и словесные компоненты образуют неразрывное единство, где потеря любого элемента неизбежно искажает общий смысл произведения. Структура комикса базируется на взаимодействии текстовой категории, включающей реплики и авторские пояснения, и визуальной составляющей, где ключевую роль играют филактеры — специальные «речевые облака» для передачи мыслей и речи персонажей. На примере произведения «Путешествие на Запад» демонстрируется, как визуальные образы, персонажи и элементы звуковой среды выстраиваются в строгую последовательность, функционируя подобно полноценному языку и формируя единый выразительный код [4, с. 350; 5, с. 8].

С точки зрения семиотики можно выделить определенные закономерности в построении комикса, напоминающие языковые структуры. Для передачи информации в комиксе используются три ключевых инструмента: визуальные образы, персонажи и элементы звуковой среды. Они все взаимодействуют между собой как строгая знаковая система со своей определенной последовательностью.

Например, последовательные звуковые сигналы формируют аудиальный язык. В «Путешествие на запад» можно отчетливо увидеть данный прием - использование последовательных звуковых сигналов, которые формируют один из инструментов передачи информации в произведении [4, с. 350].

Некоторые виды аудиального языка в комиксах:

1) Звукоподражание:

Передача звуков и шумов посредством их имитации в текстовой форме, например, «бах», «бам», «тик-так».



Рисунок 1. Пример звукоподражания, как вид аудиального языка [3]



Рисунок 2. Пример звукоподражания, как вид аудиального языка [3]



Рисунок 3. Пример звукоподражания, как вид аудиального языка [3]

На данном рисунке можно увидеть пример употребления иероглифа **«咯 [lè]»** для передачи звука. Также он может служить для передачи настроения или атмосферы сцены. Например, он может подчеркивать легкость, радость или спокойствие природы. Известно, что в комиксах для визуализации звука используют текстовые ономатопеи — слова или звуки, имитирующие звуки или шумы действий, предметов или явлений окружающей среды. В данном случае передается звук полета птиц.

Иероглифы **«咔嚓 [kāchā]»** и **«轰 [hōng]»** в китайском языке используется как звукоподражание, они обычно обозначают звук, связанный с треском, щелчком или хрустом, в общем и целом, с разрушением чего-либо. В данном конкретном случае через текст передается элемент действия, которое связано с ломанием чего-то (разрушение камня). В ситуации с камнем иероглиф передает атмосферу какого-то резкого разрушения или резкое действие персонажа.



Рисунок 4. Пример звукоподражания [3]

В данном примере с помощью **«吧唧 [**bājī]» можно увидеть ситуацию, когда герой ест - звуки трапезничества. **«吧唧 [**bājī]» не имеет практического смысла, однако добавляет описательный элемент, делающий что-то более живым и ярким. Часто несет более сильный негативный образ. Придает ситуации пренебрежительный или отталкивающий оттенок.

Таким образом, можно сделать вывод, исходя из всех вышеперечисленных примеров, что данные механизмы являются инструментом аудиального языка. Они выступают текстовыми маркерами, показывающие определенные звуки, помогающие конкретней раскрыть ту или иную ситуацию.

2) Понятийные звуки [5, с. 8].

Это словесное обозначение звуковых явлений, таких как удар, взрыв, стук в дверь и т. д. Этот вид звуков передаёт действия предметов, чаще всего не отображённых на кадре. Явления, не отображенные на кадре практически основной критерий по определению понятийного звука. Задача автора — определить узнаваемость понятийного звука и его точность.



Рисунок 5. Пример понятийного звука «журчание воды» [3]

На рисунке показано, как главный герой не может понять, что он слышит, однако данный иероглиф означает, какой-то шум, в данном случае - шум реки. На данной странице комикса источника шума нет, но звук его передается, его характеризует иероглиф **«哗哗哗 [**huāhuāhuā]», как понятийный звук.

Третий вид аудиального языка – звуки, обозначающие действия персонажей [5, с. 26]. Например, «открывает дверь», «оборачивается», «пожимает плечами» и т.д. Такие «звуки» нужны для прояснения действий героя, которые могут быть изображены весьма схематично. Некоторые особенности «звуков» [6, с. 139]:

а) объём — не более 2–3 слов;

б) громкость выражается размером шрифта текста в кадре (чем больше размер букв, тем громче звук);

в) не должны отвлекать внимание читателя от изображения, диалогов и мыслей персонажа, их основная задача — пояснительная.



Рисунок 6. Пример аудиального языка [3]

В данном месте автор использует слово «叽喳[jīzhā]», означающее действие обезьян. Слово «叽喳[jīzhā]» обозначает глагол - чирикать, щебетать. Объем в данном примере - 2 повторяющихся слова «叽喳[jīzhā]», чтобы не отвлекать внимание читателя от визуала.

Все выше проанализированные инструменты, которые довольно часто используются в тексте, и, которые с точки зрения семантики не несут конкретное (прямое) значение, формируют аудиальный язык. Он нужен для передачи звуковых эффектов и действий, которые происходят на странице с целью визуализировать и оживить происходящее, а также прояснить событие.

Стоить отметить, что помимо звуков в китайском комиксе, немаловажную часть составляют движения персонажей. Движения персонажей формируют язык жестов. В китайских комиксах (маньхуа) часто используется язык жестов, мимика и тактильный контакт как средство передачи эмоций, развития отношений и создания атмосферы. Это связано с особенностями китайской невербальной коммуникации, где жесты и невербальные сигналы играют важную роль в повседневном общении [5, с. 26].



Рисунок 7. Пример языка жестов [3]

В данной сцене, герой Сунь Укун - король обезьян пытается найти дорогу. Подойдя к незнакомому человеку, он делает приветственный жест руками Гун Шоу — древнее китайское приветствие, элемент этикета, известный со времён династии Западная Чжоу (1045–770 гг. до н. э.). Руки складываются аркой на уровне груди, кулак правой руки охватывается открытой ладонью левой. Считалось, что такое положение рук символизирует два противоположных начала китайской философии — инь и ян. Также есть мнение, что жест демонстрирует нежелание нанести первый удар и является данью уважения собеседнику [2, с. 5].

В данной ситуации подчеркивается важность культурных традиций и этикета в межличностных взаимодействиях, иллюстрируемая жестом Гун Шоу, которое использует Сунь Укун. Этот жест символизирует уважение, гармонию и стремление к мирному общению, что соответствует основным принципам китайской философии. Таким образом, текст акцентирует внимание на значимости уважения и взаимопонимания в отношениях между людьми.

На данных рисунках можно видеть, как художник изображает такой прием языка жестов, как указание на себя «指指自己 [zhǐzhǐ zìjǐ]». Сунь Укун показывает пальцем на себя. В Китае, показывая на себя, принято показывать на нос, а не указывать на грудь, как это принято в других странах. Этот тонкий жест является общепринятым в культуре способом обозначения «я» или «мне». Однако важно отметить, что указывать на других, особенно на их носы, считается невежливым.



Риунок 8. Пример языка жестов [3]



Рисунок 9. Пример языка жестов [3]

Язык жестов в комиксе играет важную роль, так как в таких произведениях действие часто передаётся без слов. Наличие данного языка облегчает восприятие. Невербальный компонент комикса (изображения героев, обстановки и идеограммы) взаимодействует с вербальным компонентов и помогает реализовать замысел автора, передавая большие объёмы информации на малом графическом пространстве. Жесты в комиксе не только дополняют текст, но и влияют на общее восприятие произведения, делая его более живым и эмоциональным для читателя.

Литература

1. Агапова М. А. Креолизованный текст как средство формирования грамматических навыков в обучении английскому языку // Известия ВГПУ. — 2025. — №2 — 195 с. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kreolizovannyy-tekst-kak-sredstvo-formirovaniya-gramm-aticheskih-navykov-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku

2. Ван Дань. Эволюция китайского этикета приветствия до Синьхайской революции // Общество: философия, история, культура. — 2019. — №8 — 64 с. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-kitayskogo-etiketa-privetstviya-do-sinhayskoy-revolyutsii

3. Комикс «Путешествие на запад» // Электронный ресурс [сайт]. URL: https://ac.qq.com/ComicView/index/id/650875/cid/8?fromPrev=1

4. Рукавишникова О. И. Особенности текста китайского комикса как семиотической системы // МНКО. — 2022. — №2 — 93 с. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-teksta-kitayskogo-komiksa-kak-semioticheskoy-sistemy

5. Рукавишникова О. И. Язык знаков в китайском комиксе: специфика визуального повествования // Язык как структура и дискурсивная практика. — 2025. — №1 — 8 с. — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-znakov-v-kitayskom-komikse-spetsifika-vizualnogo-povestvovaniya

6. Тулякова Е. И. Особенности редактирования российских комиксов в стиле манга // Текст. Книга. Книгоиздание. 2016. №2 (11). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-redaktirovaniya-rossiyskih-komiksov-v-stile-manga (дата обращения: 09.07.2026)..

Features of the text of the chinese comics «journey to the west», its semiotic structure

Shokhin A.E., Brazhenskaya N.E.
Far Eastern Federal University

The article examines the features of the Chinese comic strip text based on the Manhua "Journey to the West" and its semiotic organization. Special attention is paid to the comic strip as a multi-layered semiotic phenomenon where verbal and non-verbal components work in sync.

Keywords: Chinese comics, manhua, *Journey to the West*, creolized text, semiotic system, visual communication, onomatopoeia, gesture language.

Refrences

1. Agapova M. A. Creolized text as a means of forming grammatical skills in teaching English // Izvestiya VGPU. — 2025. - No. 2 — 195 p. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kreolizovannyy-tekst-kak-sredstvo-formirovaniya-gramm-aticheskih-navykov-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku

2. Wang Dan. The evolution of Chinese greeting etiquette before the Xinhai Revolution // Society: Philosophy, History, Culture. — 2019. - No. 8 — 64 p. - URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-kitayskogo-etiketa-privetstviya-do-sinhayskoy-revolyutsii
3. Comic book "Journey to the West" / / Electronic resource [website]. URL: https://ac.qq.com/ComicView/index/id/650875/cid/8?fromPrev=1
4. Shevchenko O. I. Chinese comic book text as a semiotic system. — 2022. - No. 2 — 93 p. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-teksta-kitayskogo-komiksa-kak-semioticheskoy-sistemy
5. Shevchenko O. I. Sign language in Chinese comics: the characteristics of visual storytelling // language as a structure and discursive practice. — 2025. - No. 1 — 8 p. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-znakov-v-kitayskom-komikse-spetsifika-vizualnogo-povestvovaniya
6. Lyudmila A. I. Features of editing Russian comics in the manga style / / Text. Book. Book publishing.p. 2016. No. 2 (11). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-redaktirovaniya-rossiyskih-komiksov-v-stile-manga (date of request: 07/09/2026)..

Педагогические аспекты применения эмоционального интеллекта при работе с юридическими текстами на учебных дисциплинах языкового цикла обучающихся вузов МВД России

Шунякова Ольга Владимировна
доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, УрЮИ МВД РФ, olga.sharkunova@mail.ru,

Багрецов Дмитрий Николаевич
кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, УрЮИ МВД РФ, bagretsow75@yandex.ru

В настоящей статье рассмотрены педагогические аспекты применения эмоционального интеллекта при работе с юридическими текстами на учебных дисциплинах языкового цикла обучающихся вузов МВД России через призму учебных дисциплин языкового цикла «Риторика» и «Иностранный язык». Данная статья нацелена на описание педагогических перспектив применения эмоционального интеллекта и его структурных составляющих в процессе преподавания языковых дисциплин в ходе изучения языкового материала на родном или иностранном языке (английский) в теоретическом аспекте. Авторами предлагаются технологии педагогической работы, применимые на языковых дисциплинах для обучающихся вузов МВД России, предполагающие развитие эмоционального интеллекта как субъективных эмотивно-когнитивных навыков усвоения текстовой информации профессионально-языкового характера на родном и иностранном языках, повышение мотивации к изучению языка и предотвращению эмоционального выгорания. В статье приводится описание разработанных технологий педагогической работы с юридическими текстами, включающее психологические и профессиональные факторы, сферу их применения, собственно-педагогические технологии работы с текстом и предполагаемый результат. Отметим, что далее в рамках исследования данной темы может быть проведен и описан педагогический эксперимент, проведена оценка эффективности полученных результатов.

Ключевые слова: педагогические аспекты применения эмоционального интеллекта, педагогические технологии работы с текстом, эмоциональный интеллект, юридические тексты, обучающиеся вузов МВД России, учебные дисциплины языкового цикла.

Введение

Сегодняшние педагогические направления исследования часто основаны не только на классических методах воспитания и обучения, но и учитывают аспект интердисциплинарности, и обращены не только в сторону всестороннего развития личности обучающегося, но и сопряжены с использованием самых современных образовательных технологий. Не являются исключением и современные образовательные тенденции языкового образования высших учебных заведений системы МВД России. Интеграция и положительный перенос метапредметных знаний способствуют наилучшему усвоению учебно-языкового материала на родном или иностранном языках.

В связи с чем апелляция к эмоциональному интеллекту как базису работы с некоторыми педагогическими технологиями, может быть эффективно использовано как психолингводидактический инструмент эффективного усвоения учебного материала, апеллирующий не только к эмоциональной реакции на прочитанное, но и, как следствие, к его оценке и дальнейшему осмыслению и вербализации прочитанного.

В рамках интердисциплинарных исследований явление эмоционального интеллекта само по себе является малоисследованным, как и в рамках психологии, где оно изначально появилось. В частности, еще не изучена взаимосвязь педагогических аспектов применения эмоционального интеллекта в ходе работы с юридическими текстами на учебных дисциплинах языкового цикла, не предложены технологии и алгоритмы, принципы педагогической работы с данным явлением, хотя языковое развитие эмоционального интеллекта как эмотивно-когнитивного навыка усвоения информации на родном и иностранном языках повысило бы мотивацию к изучению языка и предотвратило бы эмоциональное выгорание сотрудников полиции, поскольку позволило бы рационально распределять эмоции и внимание при работе с информацией текстового характера в рамках учебной и учебно-научной деятельности, что в дальнейшем помогло бы правильно распределять интеллектуальный и психологический ресурс при работе с профессиональной информацией. Грамотное управление эмоциями повышает концентрацию при восприятии материала, способствует принятию обдуманных решений и улучшает коммуникационные процессы, точность восприятия информации как внутри образовательной организации, так и по месту службы.

Кроме того, еще не мало описаны и не определены эффективные технологии педагогической работы с юридическими текстами, включающее психологические и профессиональные факторы, сферу их применения, собственно-педагогические технологии работы с текстом и предполагаемый результат.

Данное исследование может иметь широкие перспективы развития, поскольку в рамках изучения данной тематики может быть проведен и описан педагогический эксперимент, содержащий работу с контрольной и экспериментальной группами, далее также может быть проведена верификация эффективности полученных в ходе педагогического эксперимента результатов.

Применение эмоционального интеллекта при работе с юридическими текстами на учебных дисциплинах языкового цикла таких как «Риторика» и «Иностранный язык» в рамках изучения педагогических аспектов его актуализации также еще не проходило, хотя это могло бы открыть значительные перспективы в рамках улучшения усвоения материала и облегчения работы с текстом в профессиональной деятельности сотрудникам полиции.

Следовательно, необходима разработка технологий педагогической языковой деятельности для обучающихся вузов МВД России, предполагающих развитие эмоционального интеллекта, включающее психологические и профессиональные факторы, сферу их применения, собственно-педагогические технологии работы с текстом и предполагаемый результат.

Материалы и методы исследования

Материалом для исследования послужили рабочие программы учебных дисциплин «Риторика» и «Иностранный язык» (английский) специальностей 40.03.02 – Обеспечение законности и правопорядка, 40.05.01 – Предварительное расследование в ОВД, 38.05.01 – Экономическая безопасность, учебный процесс, предполагающий работу с текстом как суммой знаний профессиональной направленности в рамках преподавания данных дисциплин для обучающихся и слушателей первого – третьего года обучения. *Средством формирования* эмоционального интеллекта выступил комплекс технологий педагогической языковой деятельности для обучающихся вузов МВД России, планируемый к применению на вышеуказанных дисциплинах, позволяющий осуществлять языковую работу с профессиональной юридической тематикой на русском или английском языках.

Методы исследования тесно связаны с этапами его осуществления, а также включают метод сплошной выборки, сбор и систематизацию теоретического материала на первичном этапе исследования, индукцию и дедукцию, анализ и синтез теоретического материала для разработки ключевых теоретических позиций и терминологического аппарата исследования, генерализация и синтез использовались при создании технологии педагогической работы, применимых на языковых дисциплинах для обучающихся вузов МВД России, позволяющих развить эмоциональный интеллект. В общепедагогической воспитательной работе, проводимой на занятиях, а также в образовательных языковых программах недостаточно внимания уделяется развитие эмоционального интеллекта, хотя для эффективной коммуникации с гражданами и коллегами, а также для понимания информации любого характера он необходим [1].

Опишем **структуру эмоционального интеллекта** как инструмента формирования профессиональной компетенции сотрудника полиции, поскольку она важна в контексте педагогических технологий обучения родному и иностранному языкам. Расширим модель Д. Гоулмана, которая включает самопознание, саморегуляция, мотивацию, эмпатию и социальные навыки, добавив еще два важных компонента. 1. *Самосознание* как способность осознавать свои собственные эмоции, понимать, как они влияют на поведение и принятие решений. 2. *Саморегуляция* как умение контролировать свои эмоции и реакции на стрессовые ситуации. 3. *Эмпатия*, предполагающая умение проявлять понимание и сочувствие в сложных ситуациях. 4. *Социальные навыки*, включающие умение эффективно общаться с другими людьми и находить компромиссы. 5. *Мотивация*, которая дает понимание собственных ценностей и мотивов, способствует профессиональному и личностному росту. 6. *Социальное осознание* включает навыки эмпатии и понимания эмоций других людей, а 7. *навыки социальных отношений* предполагают наличие умения устанавливать и поддерживать хорошие отношения с окружающими [3, 4].

Сфера применения эмоционального интеллекта в учебно-языковой деятельности связана в внешней средой и ее детерминантами, в частности с психологическими и профессиональными факторами применения эмоционального интеллекта в учебной деятельности, в том числе с **поддерживающей учебной атмосферой, поскольку** у педагога получается быстрее подстроить язык, темп и формат задания под эмоциональный тон обучающихся; **распознавание эмоциональных состояний обучающихся** в вербальной коммуникации по мимике, поведению, реакции на задания педагог может понять, что обучающийся испытывает тревогу, страх или потерю интереса. Это позволяет своевременно скорректировать педагогические приёмы, изменить темп выполнения заданий или способ подачи материала; **предотвращением конфликтов посредством** регулирования собственных эмоций.

Результаты и обсуждения

Теоретический базис работы составили исследования С.Дж. Коули, Д.Н. Шлепнева (общеописательный аспект представления текстов) [14, 174–177], И.А. Исаковой, Н.Н. Казыдуб (инструментальные аспекты текстологии) [5, 120–131], Л.И. Шадаевой, А.Н. Баранова, А.В. Олянича (презентационная теория) [8] и других ученых в области юридического текста как дискурсивной единицы, в области собственно-полицейского текста как подвида юридического текста (И.А. Исакова, Д.Н. Шлепнев [14, 174–177], Е.А. Петрова (описание языковых особенностей) [9, 169–175], Ю.Г. Пыхтина, П.А. Якимов [10, 59–66], Е.В. Рачковой (уровневый анализ) [11, 5–6]).

П.П. [16, с. 288–290; 18, с. 225–227], Иванова С. В. [17, с. 6–53], Абдурахманова П.Д., Идрисова П.Г., Саидова Я.М. [19, с. 281–283], Магамдаров Р.Ш., Мурзаева Ростовцева Д.М. и др. [?, с. 278–280], Шингаев С. М., Юркова Е. В., Бунакова А. В. [20] изучали особенности **эмоционального интеллекта.** Во всех представленных работах нет единства в соединении методики обучения языковым дисциплинам в рамках изучения определенных текстово-дискурсивных особенностей с развитием эмоционального интеллекта, что свидетельствует о недостаточной изученности данного психолингвистического феномена, позволяющего получить большую профессиональную эмпатию и понимание социально-юридических процессов, более адекватную оценку собственной деятельности сотрудника полиции.

Методики обучения коммуникации в учебном процессе рассматривала А.Г. Михайлова [6], а методику обучения иностранным языкам – Е.В. Рачкова (поступенчатая, уровневая методика обучения) [11, 5 – 6], Г.В. Захарова (коммуникативный подход к обучению иностранным языкам в историко-методическом аспекте) [4], П.И. Образцов, О.Ю. Иванова (профессионально ориентированное преподавание иностранного языка на неязыковых факультетах) [7]. Психология эмоционального интеллекта рассматривалась в общем плане Г.Ю. Айзенком (психологическое направление изучения данного познавательного процесса) [1], Д.М. Рыжовым (психологические процессы, интеллект в целом) [12, 142–147], в структурном аспекте (Е.Г. Шевырева, И.В. Федосова [13] изучали теоретические модели эмоционального интеллекта), в профессиональном аспекте в связи с деятельностью полиции (З.В. Якимова [15] изучала феномен эмоционального интеллекта через соединение таких дисциплин как педагогика и психология). Педагогические технологии работы с разными видами текста с использованием эмоционального интеллекта изучали Ростовцева П.П. [16, с. 288–290; 18, с. 225–227], Абдурахманова П.Д., Идрисова П.Г., Саидова Я.М. [19, с. 281–283], Магамдаров Р.Ш., Мурзаева Д.М. и др. [?, с. 278–280], Шингаев С. М., Юркова Е. В., Бунакова А. В. [20].

Вслед за Ростовцевой П.П. [16, с. 288–290; 18, с. 225–227], Ивановой С. В. [17, с. 6–53], Абдурахмановой П.Д., Идрисовой П.Г., Саидовой Я.М. [19, с. 281–283], Шингаевым С. М., Юрковой Е. В., Бунаковой А. В. [20], Г.Ю. Айзенком [1], Д.М. Рыжовым [12, 142–147], Е.Г. Шевыревой, [13], З.В. Якимовой [15], понимаем **эмоциональный интеллект** как совокупность навыков посредством таких когнитивных процессов как восприятие, соотношение действий и речевых средств, мышление воспринимать речевые особенности описания эмоций, желаний, намерений и мотивации других людей, оценивать коммуникативные ситуации и ценностные (моральные, нравственные, духовные, культурные и профессиональные и пр.) ориентиры, способность понимать эмоции, эффективно взаимодействовать с другими людьми.

Юридические тексты как педагогическое средство обучения профессиональной коммуникации на дисциплинах языкового цикла определяем согласно мнению по Ю.Г. Пыхтиной, П.А. Якимова [10, 59–66], Е.В. Рачковой [11, 5–6], Е.А. Петровой [9, 169–175], Е.М. Верещагина, А.В. Олянича [8], С.Дж. Коули, Д.Н. Шлепнева [14, 174–177], И.А. Исаковой, Н.Н. Казыдубу [5, 120–131], Л.И. Шадаевой, как информационно-знаковые источники, используемые для усвоения юридической тематики, связанные между собой. Также данные тексты могут считаться и продуктом коммуникативной деятельности в профессиональной полицейской сфере работы, отражают содержание правового характера, имеют эмоциональный и перцептивный отпечаток субъективного восприятия коммуниканта, его когнитивные процессы в профессиональной среде и ценностные ориентиры.

По Ростовцевой П.П. [16, с. 288–290; 18, с. 225–227], Абдурахмановой П.Д., Идрисовой П.Г., Саидовой Я.М. [19, с. 281–283], Шингаевым С. М., Юрковой Е. В., Бунаковой А. В. [20], понимаем **педагогические технологии работы с юридическим текстом с использованием эмоционального интеллекта –** комплекс способов педагогической работы, направленной на всестороннее профессиональное, языковое, педагогическое и эмоциональное развитие личности обучающегося или слушателя посредством работы с текстом юридической направленности с опорой на изучение его компонентов и уровней посредством апелляции к эмотивно-оценочной, эмотивно-экспрессивной

и эмотивно-коммуникативной деятельности. **В состав предлагаемых двух педагогических технологий** входят предпосылки (психологические и профессиональные факторы), сфера применения и собственно-педагогические технологии, описанные по модели «техника действия – результат».

К **психологическим и профессиональным факторам работы с текстом юридической тематики относим** степень владения изучаемым языком, уровень коммуникативных навыков по специальности и опыт коммуникации, умение извлекать информацию из текста и пр. **Сфера применения** связана с работой с документами и НПА в профессиональной среде и с работой с текстами по специальности на изучаемом родной или иностранном языке. Опишем теперь **собственно-педагогические технологии.** В рамках данного исследования в виду ограниченности его объема выделим две из них, которые являются взаимосвязанными и позволяют перейти от учебной к профессиональной или профессионально-научной деятельности.

Технология 1 «Эмотивная оценка и языковой комментарий в рамках коммуникативно-моделирующей учебной и учебно-научной деятельности», которая включает дискуссии, диспуты, обсуждение НПА, художественных произведений и новостных текстов СМИ, связанных с профессией, фиксация собственных эмоций, оценок, мнения) и основывается на *методах* интерактивного и проблемного обучения. Обучающиеся могут фиксировать свои переживания и реакции на различные ситуации, учатся лучше понимать причины своих состояний и находить способы саморегуляции в профессионально-языковой деятельности, развивать коммуникативные навыки, эмпатию и самоконтроль, распознавать эмоции по вербально-коннотативной и невербальной составляющим (выбор лексем, выражений, их эмоциональная окрашенность, мимика, жесты и интонации), отрабатывать навыки конструктивного общения, умение давать и принимать обратную связь.

Техника действия включает педагогические средства и их актуализацию. К **педагогическим средствам** данной технологии относим использование эмоционально насыщенных учебных материалов**:** работа с проблемными текстами, фильмами, играми, которые вызывают эмоциональные реакции, помогают лучше понимать и запоминать учебный материал, связанный с профессиональной деятельностью, обращение к чтению фрагментов художественных произведений, позволяющих осмыслить различные эмоции в профессиональной сфере. **Результат** использования данной техники включает повышенную успеваемость и мотивацию к учёбе, более развитые коммуникативно-социальные навыки, и, как следствие, более легкую адаптацию в коллективе.

Технология 2 «Имитация элементов профессиональной деятельности на языковой дисциплине» содержит такие типы работы на основе о текста юридической направленности как языковые и коммуникативные игры, связанные с профессиональной деятельностью сотрудников полиции, ролевые упражнения и игры с заданной фабулой, обсуждение реальных связанных с профессией открытых для общественности дел и особенностей их расследования, что позволяет развивать профессиональную логику в речи, совершенствовать самосознание и саморегуляцию, эмпатию и умение выстраивать коммуникацию с любыми представителями общественности на любом изучаемом языке. Отметим, что данная технология, предлагаемая нами, **основывается на информационно-перцептивном и ролевом методе обучения.**

Техника действия включает актуализацию педагогических средств. К их числу отнесем обращение к текстам профессиональных документов, приемам и способам профессиональной коммуникации и риторики, обращение к заданным условиям проигрывания ситуаций и задач по специальности. **Результат** использования второй предлагаемой техники включает повышенную профессиональную устойчивость в условиях высокой эмоциональной нагрузки и конфликтности, более развитые коммуникативно-социальные навыки, создание эмоционально поддерживающей среды в коллективе.

Выводы

Подытожим все вышесказанное: рассмотрение педагогических аспектов обращения к явлению эмоционального интеллекта при работе с юридическими текстами на учебных дисциплинах языкового цикла обучающихся вузов МВД России возможно через призму учебных дисциплин языкового цикла «Риторика» и «Иностранный язык» и будет обладать результативностью, поскольку педагогические перспективы применения эмоционального интеллекта и его структурных составляющих важно как в процессе преподавания языковых дисциплин, так и в ходе изучения языкового материала на родном или иностранном языке (английский), так как оно дает возможность пропустить прочитанные тексты через призму собственного восприятия и эмоций, настроить саморегуляцию или эмпатию, эффективно выстроить педагогическую коммуникацию в модели «преподаватель-обучающийся». Для этого необходимо сначала создать в теоретическое описание данного процесса. В связи чем, были разработаны две педагогические технологии («Эмотивная оценка и языковой комментарий в рамках коммуникативно-моделирующей учебной и учебно-научной деятельности», «Имитация элементов профессиональной деятельности на языковой дисциплине»), применимые на языковых дисциплинах.

Теоретическое описание разработанных технологий работы с юридическими текстами включает психологические и профессиональные факторы, сферу их применения, собственно-педагогические технологии работы с текстом и предполагаемый результат. Говоря о дальнейших перспективах развития темы, подчеркнем, что в рамках исследования данной темы может быть проведен и описан педагогический эксперимент, проведена оценка эффективности полученных результатов. Результаты и технологии могут быть переосмыслены и для других гуманитарных предметов, а также для других преподаваемых языков. Перспективы также связаны с дальнейшим развитием эмоционального интеллекта в рамках образовательной системы как неотъемлемой частью учебного и профессионально-коммуникативного процесса. Таким образом, эмоциональный интеллект влияет на качество образовательного процесса, социальную адаптацию обучающихся и их будущую профессиональную устойчивость, а его развитие требует комплексного подхода и постоянного совершенствования.

Литература

1. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. 1995. №1.
2. Аннушкин В. И. Предмет риторики и культуры речи в составе речеведческих и общегуманитарных дисциплин // Культура речи сегодня: теория и практика: коллективная монография / сост. Л.Н. Дмитриевская. М.: МИОО, 2009. 200 с.
3. Волков А.А. Теория риторической аргументации. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. 398 с.
4. Захарова, Г.В. Развитие коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам (историко-методический аспект)/ Автореф. дисс. …канд. пед. наук, Москва: 1991–19 с.
5. Казыдуб Н.Н. Стратегический инструментарий дискурсивного пространства / Н.Н. Казыдуб // Magister Dixit, 2015. – № 3 (19). – С. 120–131.
6. Михайлова А.Г. Риторический анализ текстов на занятиях по учебной дисциплине "риторика" в образовательных организациях МВД России // Вестник УЮИ. 2017. №2 (76). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ritoricheskiy-analiz-tekstov-na-zanyatiyah-po-uchebnoy-distsipline-ritorika-v-obrazovatelnyh-organizatsiyah-mvd-rossii (дата обращения: 13.04.2024).
7. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально ориентированное преподавание иностранного языка на неязыковых факультетах университетов: учебно-методическое пособие / под ред. Образцова П.И. − Орел: ОГУ, 2005. − 114 с.
8. Оляныч А.В. Презентационная теория дискурса: автореф. дис. …д-ра филол. наук: 10.02.19 / Андрей Владимирович Оляныч; Волгоград, 2004. – 40 с.
9. Петрова Е.А. Системное описание языка специальности // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2023. № 1 (99). С. 169–175.
10. Пыхтина Ю.Г., Якимов П.А. Уровневый анализ пространственных образов и моделей в художественной литературе. // Вестник Оренбургского государственного университета: Филологические науки. – 2017. – № 11 (211). – С. 59–66.

11. Рачкова Е.В. Особенности механизма уровневого анализа научных текстов младшими школьниками и возможности его активации. – Автореферат диссертации. ... канд. психологических наук. – Москва, 2005. – С. 5–6.

12. Рыжов Д.М. Современные представления об интеллекте // Вестник ЧГПУ им. Яковлева И. Я. 2012. №1. С. 142–147.

Pedagogical Aspects of the Use of Emotional Intelligence when Working with Legal Texts in the Language Academic Disciplines of the Cadets of the Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Shunyakova O.V., Bagretsov D.Ni.

Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

This article examines the pedagogical aspects of the use of emotional intelligence when working with legal texts in the language academic disciplines of the cadets of the educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia through the prism of the academic disciplines of the language cycle “Rhetorics” and “Foreign Language” (English). This article is aimed at describing the pedagogical prospects of using emotional intelligence and its structural components in the process of teaching language disciplines during the study of language material in a native or foreign language (English) in a theoretical aspect. The authors propose pedagogical work technologies applicable in language disciplines for students of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia, involving the development of emotional intelligence as subjective emotive and cognitive skills for assimilating textual information of a professional linguistic nature in their native and foreign languages, increasing motivation to learn a language and preventing emotional burnout. The article describes the developed technologies of pedagogical work with legal texts, including psychological and professional factors, the scope of their application, the actual pedagogical technologies of working with the text and the expected result. It should be noted that further, within the framework of the study of this topic, a pedagogical experiment can be conducted and described, and the effectiveness of the results obtained is evaluated.

Keywords: pedagogical aspects of the application of emotional intelligence, pedagogical technologies of working with text, emotional intelligence, legal texts, cadets of the educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia, language academic disciplines.

References

1. Ayzenk G.Yu. Intellekt: novy vzglyad // Voprosy psikhologii. 1995. No. 1.
2. Annushkin V.I. Predmet ritoriki i kultury rechi v sostave rechevedcheskikh i obshhegumanitarnykh disciplin // Kultura rechi segodnya: teoriya i praktika: kollektivnaya monografiya / sost. L.N. Dmitrievskaya. M.: MIOO, 2009. 200 pp.
3. Volkov A.A. Teoriya ritoricheskoy argumentatsii. M.: Publ.House of Moskow university, 2009. 398 pp.
4. Zakharova, G.V. Razvitie kommunikativnogo podkhoda k obucheniyu inostrannym yazykam (istoriko-metodicheskij aspekt)/ Avtoref. diss. …kand. ped. nauk, Moskow: 1991–19 pp.
5. Kazydub N.N. Strategichesky instrumentary diskursivnogo prostranstva / N.N. Kazydub // Magister Dixit, 2015. – No. 3 (19). – P. 120–131.
6. Mikhaylova A.G. Ritorichesky analiz tekstov na zanyatiyakh po uchebnoy discipline ritorika v obrazovatelnykh organizaciyakh MVD Rossii // Vestnik UYuI. 2017. No. 2 (76). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ritoricheskiy-analiz-tekstov-na-zanyatiyah-po-uchebnoy-distsipline-ritorika-v-obrazovatelnyh-organizatsiyah-mvd-rossii (access date: 13.04.2024).
7. Obrazczov P.I., Ivanova O.Yu. Professionalno orientirovannoe prepodavanie inostrannogo yazyka na neyazykovykh fakultetakh universitetov: uchebno-metodicheskoe posobie / ed. by P.I. Obrazczov − Orel: OGU, 2005. – 114 pp.
8. Olyanich A.V. Prezentacionnaya teoriya diskursa: avtoref. dis. …doc. of Philol. Sciences: 10.02.19 / Andrey Vladimirovich Olyanich; Volgograd, 2004. – 40 pp.
9. Petrova E.A. Sistemnoe opisanie yazyka specialnosti // Vestnik Ufimskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii. 2023. No. 1 (99). P. 169–175.
10. Pykhtina Yu.G., Yakimov P.A. Urovnevy analiz prostranstvennykh obrazov i modelej v khudozhestvennoy literature. // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta: Filologicheskie nauki. – 2017. – No. 11 (211). – P. 59–66.
11. Rachkova E.V. Osobennosti mekhanizma urovnevogo analiza nauchnykh tekstov mladshimi shkolnikami i vozmozhnosti ego aktivacii. – Avtoreferat diss. ... kand. psikhologicheskikh nauk. – Moskow, 2005. – P. 5–6.
12. Ryzhov D.M. Sovremennye predstavleniya ob intellekte // Vestnik ChGPU im. Yakovleva I. Ya. 2012. No. 1. P. 142–147.

Интеграция прикладной физической и психолого-педагогической подготовки как основа профессиональной надежности сотрудников ГПС МЧС России

Дементьев Михаил Юрьевич
магистрант, Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, mikl3000@yandex.ru,

Лесковский Антон Александрович
старший преподаватель кафедры специальной и физической подготовки, Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, 400.beg@mail.ru,

Нестеров Алексей Викторович
магистрант, Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, esha0301@mail.ru

В статье обосновывается необходимость интеграции прикладной физической и психолого-педагогической подготовки в системе профессионального образования и служебной подготовки сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России. Проанализированы специфические стресс-факторы и психограмма сотрудника ГПС, включающая эмоциональную устойчивость, склонность к обоснованному риску и способность к быстрому принятию решений в условиях дефицита времени и экстремальных температур. Рассмотрена роль пожарно-спасательного спорта как высшей формы профессионально-прикладной физической подготовки, обеспечивающей развитие скоростно-силовых и координационных способностей. На основе синтеза модельных характеристик соревновательной деятельности и опубликованных эмпирических данных доказано, что целостное выполнение упражнений пожарно-спасательного спорта существенно повышает специальную подготовленность курсантов. С целью нивелирования выявленных проблем в личностно-профессиональном становлении будущих специалистов ГПС МЧС России и в развитии пожарно-спасательного спорта предложена структурно-функциональная модель повышения профессиональной надежности сотрудников ГПС, объединяющая методы ПСС, психической саморегуляции и идеомоторной тренировки. Сформулированы организационные решения, опирающиеся на Концепцию развития ПСС.
Ключевые слова: пожарно-спасательный спорт, профессиональная надежность, психологическая подготовка, стрессоустойчивость, профессиональная идентичность, психическая саморегуляция, структурно-функциональная модель.

Введение

Профессиональная деятельность сотрудников Государственной противопожарной службы (ГПС) МЧС России относится к категории экстремальных, сопряжена с постоянным воздействием стрессогенных факторов, высоким риском для жизни и здоровья, а также необходимостью выполнения сверхсложных задач в условиях острого дефицита времени. Работа пожарных и спасателей соединяет в себе аспекты обучения, труда и непосредственно боевых действий в экстремальных условиях [3].

Специфика профессиональной деятельности сотрудников ГПС при выполнении боевых задач выражается в постоянном воздействии неблагоприятных факторов – высокой температуры, высокой плотности дыма, шума, ограниченной видимости, токсичной среды. Исследования показывают, что в течение 15 минут работы при температуре 50 °С сотрудник теряет от 1 до 2 литров влаги, а масса индивидуального снаряжения пожарного, включающего средства индивидуальной защиты органов дыхания, достигает 22 килограммов. Спустя полчаса нахождения в тяжелом защитном снаряжении при температуре 45 °С частота сердечных сокращений достигает 170 ударов в минуту, достигая критических значений даже без учета дополнительных физических нагрузок [5]. Такие физиологические нагрузки неизбежно порождают колоссальное нервно-психическое напряжение.

В современных научных исследованиях подчеркивается, что общепринятая система физической подготовки, опирающаяся на общие нормативы и традиционные виды спорта, не в полной мере отражает реальные требования к экстремальной служебно-спасательной деятельности. Альтернативным и наиболее эффективным подходом является концепция адекватности содержания физической подготовки требованиям соревновательной и боевой деятельности, которая достигается через систему занятий пожарно-спасательным спортом (ПСС) [1]. История ПСС в России насчитывает десятилетия: от упражнений комплекса ГТО в 1937 году до современных международных соревнований, где дисциплины ПСС являются точной моделью боевой работы [6].

Однако физическое совершенство без сформированной психологической устойчивости и глубокой профессиональной идентичности не гарантирует профессиональной надежности. В экстремальных условиях многие механизмы психической компенсации не срабатывают, что может привести к профессиональным ошибкам или травмированию личного состава [8]. Более того, отсутствие внутренней мотивации и смысловой наполненности деятельности ведет к развитию профессионального маргинализма – личностной позиции непричастности и ментальной непринадлежности к профессии [9].

В связи с этим целью статьи является научное обоснование единства прикладной физической и психолого-педагогической подготовки, выявление проблемных аспектов в системе подготовки кадров и разработка структурно-функциональной модели повышения профессиональной надежности сотрудников ГПС МЧС России.

Материалы и методы исследования

Исследование базируется на системном, деятельностном и средовом подходах к изучению профессиональной подготовки специалистов экстремального профиля.

В качестве теоретической базы исследования использованы:

- материалы «Концепции развития пожарно-спасательного спорта», отражающие организационно-правовые проблемы ведомственного спорта [8];
- данные биомеханического и физиологического моделирования соревновательной деятельности в дисциплинах ПСС [1];
- результаты эмпирических исследований профессиональной идентичности, мотивации и склонности к риску курсантов и слушателей ведомственных образовательных организаций МЧС России [9];
- результаты педагогического эксперимента по внедрению экспериментальной методики профессиональной физической подготовки курсантов инженерных институтов МЧС с акцентом на целостное выполнение видов пожарно-спасательного двоеборья [7];

Результаты исследования

Сотруднику ГПС МЧС необходимо обладать особым набором качеств. Психограмма специалиста противопожарной службы включает: смелость, способность брать на себя ответственность в сложных ситуациях, уверенность в себе, способность принимать правильное решение при недостатке информации и времени, способность объективно оценивать свои силы, умение распределять внимание и склонность к обоснованному риску [5; 8].

Существенную роль играют нейродинамика и свойства темперамента. Люди с сильной нервной системой имеют бóльшую склонность к напряженной деятельности. Состояние стресса резко ухудшает действия лиц со слабой нервной системой, для которых характерна высокая тревожность. Пожарные, не склонные к риску, в чрезвычайных ситуациях испытывают более высокий уровень психической напряженности, стремятся избежать воздействия стресс-факторов вплоть до отказа от выполнения задачи. И наоборот, действия пожарных, склонных к обоснованному риску, приобретают качество надежности, возникает чувство удовлетворения от преодоления страха перед огнем, дымом, высотой [8].

Пожарно-спасательный спорт представляет собой био-психо-социальную модель боевой работы специалиста противопожарной службы, включающую преодоление 100-метровой полосы с препятствиями, подъем по штурмовой лестнице, пожарную эстафету 4×100 метров, боевое развертывание, установку и подъем по трехколенной выдвижной лестнице. Каждое из этих упражнений является точной моделью боевой работы. Курсанты, занимающиеся ПСС, должны обладать не только скоростью легкоатлета, но и гибкостью гимнаста, и силой штангиста [4].

В ходе эксперимента, проведенного А.Г. Нарскиным, А.В. Ключниковым [7], доказана эффективность специальной физической подготовки для эффективности служебной деятельности. В экспериментальной группе курсантов акцент делался на развитии ведущих двигательных способностей и целостном выполнении видов ПСС (51 % учебного времени). В контрольной группе ПСС отводилось около 19 %. Остальное время – общая физическая подготовка. Результаты эксперимента показали достоверное превосходство экспериментальной группы – годичный прирост в ней составил 20,35 % (против 11,09 % в контрольной). Наиболее выраженным превосходство оказалось в подъеме по штурмовой лестнице: прирост 20,99 % (против 7,93 %) при достоверности различий ($t = 3,69$, $\rho < 0,001$) [7].

С точки зрения психологии, штурмование учебной башни требует не только взрывной силы, но и колоссальной смелости, отточенной техники и способности управлять своим телом на высоте в условиях нарастающего физического утомления. Корреляционный анализ показывает, что успешность преодоления технических элементов на фоне утомления напрямую зависит от уровня развития скоростно-силовой выносливости и психической устойчивости [1]. Таким образом, физическая тренировка на снаряде одновременно является и тренировкой психологической устойчивости. Командные дисциплины (боевое развертывание, эстафета, установка и подъем по трехколенной выдвижной лестнице) формируют навыки командного взаимодействия, ответственности и психоэмоциональной устойчивости, что критически важно для реальной боевой работы [6].

Несмотря на очевидную пользу ПСС, в системе МЧС России существуют значительные организационные и психолого-педагогические проблемы в сфере спортивной подготовки сотрудников.

Во-первых, как отмечается в Концепции развития ПСС, отсутствует легальная инфраструктура для функционирования спортивного направления. Нет штатных единиц спортсменов-инструкторов и тренеров. Это приводит к тому, что действующие спортсмены числятся на оперативных должностях, но фактически находятся на сборах, что порождает правовые коллизии и случаи фиктивного трудоустройства [2].

Во-вторых, отсутствует системное финансирование подготовки в сфере ПСС, что тормозит развитие детско-юношеского спорта и кадрового резерва [2].

В-третьих, на психолого-педагогическом уровне наблюдается риск формирования профессионального маргинализма. Исследования показывают, что к завершающему этапу обучения (V курс) у части курсантов снижается привлекательность профессии, растет амбивалентность отношения к ней. Выявлена группа обучающихся (около 6,4 %) с преобладанием внешней отрицательной мотивации (страх наказания, избегание неудач), что является зоной риска формирования профессионального маргинализма – позиции ментальной непринадлежности к профессии [9]. Если физическая подготовка не подкреплена осознанием ее прикладного смысла для спасения жизней, она может восприниматься курсантами как бессмысленная повинность. Необходимо психологическое сопровождение спортивной подготовки обучающихся.

Для решения выявленных проблем и обеспечения единства физической и психологической подготовки нами разработана «структурно-функциональная модель повышения профессиональной надежности сотрудников ГПС МЧС России». Системообразующим фактором модели является имитация экстремальных боевых условий через целостное выполнение упражнений ПСС в сочетании с форсированной психической саморегуляцией на фоне физического утомления.

Модель включает четыре взаимосвязанных блока: целевой, содержательно-процессуальный, организационно-управленческий, диагностико-оценочный.

1. **Целевой блок** (мотивационно-ценностный) содержит цель и задачи реализации модели. Цель – формирование конструктивной профессиональной идентичности, профилактика профессионального маргинализма, обеспечение надежности в экстремальных условиях.

Задачи: развитие внутренней мотивации учебно-профессиональной и служебной деятельности, навыков психической саморегуляции (ПСР), идеомоторной тренировки, профессиональной ментальности.

2. **Содержательно-процессуальный блок** (интегративный), включающий физический, психологический, идеомоторный компоненты.

Физический компонент предполагает переход от разрозненной ОФП к целостному выполнению видов ПСС с использованием модельных характеристик соревновательной деятельности [3].

Психологический компонент предполагает внедрение методов ПСР непосредственно в процесс физической подготовки. Например, выполнение упражнений на точность и координацию на фоне преднамеренного физического утомления с использованием приемов мышечной релаксации и аутогенной тренировки для восстановления дыхания и пульса [5].

Идеомоторный компонент состоит в мысленном прохождение трассы ПСС с визуализацией стресс-факторов (дым, шум, высота) перед физическим стартом.

3. **Организационно-управленческий блок** (ресурсный) объединяет человеческие и материальные ресурсы: кадры, инфраструктуру, образовательную среду ведомственного вуза.

Кадровые решения направлены на создание в структуре региональных ГУ МЧС отделов (отделений) пожарно-строевой и спортивной подготовки, введение штатных единиц «спортсмен-инструктор» и «тренер-методист» [8]. Это легализует статус спортсменов-прикладников и позволит им передавать уникальный опыт (психологию победителя, уверенность в экстремальных условиях) оперативному составу гарнизонов.

Инфраструктурные решения предполагают ревизию и модернизацию ведомственных спортивных площадок, строительство крытых манежей для круглогодичной подготовки спортсменов-прикладников, использование трансформируемых спортивных снарядов [8].

Обеспечение средового фактора состоит в использовании воспитательного потенциала образовательной среды ведомственного вуза, существующих в нем традиций и ритуалов для формирования у обучающихся чувства причастности к профессиональному сообществу [6].

4. **Диагностико-оценочный блок** (мониторинговый) включает физический и психологический мониторинг профессиональной подготовки будущих спасателей.

Физический мониторинг направлен на оценку эффективности технического мастерства и специальной выносливости по модельным характеристикам (темпы прироста результатов, корреляционные связи времени бега и точности выполнения элементов) [3].

Психологический мониторинг предполагает регулярную диагностику уровня профессиональной идентичности, мотивационной сферы, профессионально значимых качеств личности курсантов с целью своевременной коррекции и профилактики деструктивных траекторий личностно-профессионального развития, в частности, проявлений профессионального маргинализма [6].

Заключение

Проведенное исследование позволяет заключить, что профессиональная надежность сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России детерминируется неразрывным единством прикладной физической и психолого-педагогической подготовки. Физиологические стресс-факторы (гипоксия, термонагрузка, вес снаряжения) неразрывно связаны с психологическими (страх, дефицит времени, ответственность), что требует комплексного, модельного подхода к тренировочному процессу.

Как показывают эмпирические исследования, акцент на целостное выполнение упражнений ПСС обеспечивает достоверно более высокий прирост специальной подготовленности курсантов по сравнению с традиционной ОФП, формируя необходимый фундамент как физической, так и психологической устойчивости.

Совершенствование физических навыков должно сопровождаться формированием конструктивной профессиональной идентичности. Обучение методам психической саморегуляции, в том числе идеомоторной тренировке, необходимо интегрировать в процесс физической подготовки для повышения у будущих специалистов ГПС МЧС России стрессоустойчивости и профилактики профессионального маргинализма.

Для повышения эффективности подготовки личного состава целесообразно системное внедрение элементов ПСС не только в образовательный процесс вузов МЧС России, но и в повседневную боевую подготовку гарнизонов, опираясь на Концепцию развития пожарно-спасательного спорта. Ключевым организационным решением является легализация статуса спортсменов-прикладников через введение штатных единиц спортсменов-инструкторов, что обеспечит преемственность боевых навыков и психологии надежности от элитных спортсменов к рядовому составу пожарно-спасательных подразделений.

Разработанная структурно-функциональная модель повышения профессиональной надежности сотрудников ГПС МЧС России может быть использована в образовательных организациях МЧС России и подразделениях ГПС для оптимизации учебно-тренировочного процесса и боевой подготовки обучающихся.

Литература

1. Германов Г. Н. Модельные характеристики соревновательной деятельности спортсменов различных возрастно-половых групп в пожарно-спасательном спорте / Г. Н. Германов и др. // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2016. – № 1 (131). – С. 60–69.

2. Григорьев В. А. Концепция развития пожарно-спасательного спорта / В. А. Григорьев. – Москва : Федерация пожарно-прикладного спорта, 2023. – 12 с. – URL : https://www.brandcom.org/news/koncepciya-razvitiya-pozharno-spasatelnogo-sporta

3. Дементьев М. Ю. Пожарно-спасательный спорт в России: история и современность / М. Ю. Дементьев // Актуальные проблемы обеспечения пожарной безопасности и защиты от чрезвычайных ситуаций : Сб. мат-в VII Всерос. науч.-практ. конф., 24 апреля 2025 г., Красноярск. – Железногорск : ФГБОУ ВО Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, 2025. – С. 7–10.

4. Корольков А. Н. Пожарно-спасательный спорт: теория тренировки и передовые спортивные технологии : коллективная монография / А. Н. Корольков, Г. Н. Германов, В. Д. Шалагинов, И. В. Машошина. – Воронеж : Ива, 2019. – 264 с.

5. Кравцов А. В. Психологическая характеристика профессиональной деятельности сотрудника ГПС МЧС России / А. В. Кравцов, Ю. Г. Хлоповских // Проблемы обеспечения безопасности при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. – 2015. – № 2. – С. 207–211.

6. Михалевич В. А. Пожарно-спасательный спорт как основной профессионально значимый вид спорта в структуре МЧС / В. А. Михалевич // Пожарная безопасность: проблемы и перспективы. – 2015. – № 1 (6). – С. 308–311.

7. Нарскин А. Г. Экспериментальная методика профессиональной физической подготовки курсантов инженерных институтов МЧС / А. Г. Нарскин, А. В. Ключников // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна. – 2012. – № 2 (35). – С. 74–79.

8. Хлоповских Ю. Г. Профессиональная идентичность сотрудника ГПС МЧС России : монография / Ю. Г. Хлоповских. – Железногорск : Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, 2023. – 170 с.

9. Хлоповских Ю. Г. Психолого-педагогическая подготовка будущих сотрудников ГПС МЧС России к оказанию психологической помощи и самопомощи в экстремальной ситуации / Ю. Г. Хлоповских // Пожарная безопасность: проблемы и перспективы. – 2014. – № 1(5). – С. 155–159.

Integration of Applied Physical and Psychological-Pedagogical Training as the Basis of Professional Reliability of Employees of the State Fire Service of EMERCOM of Russia

Dementyev M.Yu., Leskovsky A.A., Nesterov A.V.

Siberian Fire and Rescue Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia

The article substantiates the need for integration of applied physical and psychological-pedagogical training in the system of professional education and service training of employees of the State Fire Service of EMERCOM of Russia. The specific stress factors and psychogram of an employee of the State Fire Service, which includes emotional stability, a tendency to take reasonable risks, and the ability to make quick decisions in conditions of time constraints and extreme temperatures, are analyzed. The role of firefighting and rescue sports as a higher form of professional and applied physical training, which ensures the development of speed, strength, and coordination abilities, is considered. Based on the synthesis of model characteristics of competitive activity and published empirical data, it has been proven that the holistic performance of firefighting and rescue sports exercises significantly improves the special training of cadets. In order to address the identified problems in the personal and professional development of future specialists in the State Fire Service of EMERCOM of Russia and in the development of firefighting and rescue sports, a structural and functional model has been proposed to enhance the professional reliability of State Fire Service personnel, combining the methods of firefighting and rescue sports, mental self-regulation, and ideomotor training. Organizational solutions based on the Concept of Firefighting and Rescue Sports Development have been formulated.

Keywords: firefighting and rescue sports, professional reliability, psychological training, stress resistance, professional identity, professional marginality, psychological self-regulation, structural and functional model.

References

1. Germanov G. N. Model Characteristics of Competitive Activities of Athletes of Various Age and Gender Groups in Fire and Rescue Sports / G. N. Germanov et al. // Uchenye Zapiski Universiteta imeni P.F. Lesgafta. – 2016. – No. 1 (131). – Pp. 60–69.

2. Grigoriev V. A. Concept of Fire and Rescue Sports Development / V. A. Grigoriev. – Moscow: Federation of Fire and Applied Sports, 2023. – 12 p. – URL : https://www.brandcom.org/news/koncepciya-razvitiya-pozharno-spasatelnogo-sporta

3. Dementyev M. Y. Fire and rescue sports in Russia: history and modernity / M. Y. Dementyev // Actual problems of fire safety and protection from emergency situations : Collection of materials of the VII All-Russian Scientific and Practical Conference, April 24, 202, Krasnoyarsk. – Zheleznogorsk : Siberian State Budgetary Educational Institution of Higher Education.Rescue Academy of the Ministry of Emergency Situations of Russia, 2025. – Pp. 7-10.

4. Korolkov A. N. Fire and rescue sports: theory of training and advanced sports technologies : a collective monograph / A. N. Korolkov, G. N. Germanov, V. D. Shalaginov, I. V. Mashoshina. – Voronezh : Iva, 2019. – 264 p.

5. Kravtsov A. V. Psychological Characteristics of the Professional Activity of a State Fire Service Officer of the Ministry of Emergency Situations of Russia / A. V. Kravtsov, Yu. G. Khlopovskikh // Problems of Ensuring Safety in Emergency Situations. – 2015. – No. 2. – Pp. 207–211.

6. Mikhalevich V. A. Fire and Rescue Sports as the Main Professionally Significant Sport in the Ministry of Emergency Situations / V. A. Mikhalevich // Fire Safety: Problems and Prospects. – 2015. – No. 1 (6). – Pp. 308–311.

7. Narkin A. G. Experimental Methodology of Professional Physical Training for Cadets of Engineering Institutes of the Ministry of Emergency Situations / A. G. Narkin, A. V. Klyuchnikov // Vesnik of the Mazyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin. – 2012. – No. 2 (35). – Pp. 74–79.

8. Khlopovskikh Yu. G. Professional Identity of the Employee of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia : monograph / Yu. G. Khlopovskikh. – Zheleznogorsk : Siberian Fire and Rescue Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia, 2023. – 170 p.

9. Khlopovskikh Yu. G. Psychological and pedagogical training of future employees of the Ministry of Emergency Situations of Russia to provide psychological assistance and self-help in an extreme situation / Yu. G. Khlopovskikh // Fire safety: problems and prospects. – 2014. – № 1(5). – Pp. 155–159.

Технологии искусственного интеллекта как фактор формирования новой системной конфигурации российского профессионального образования

Шолохов Андрей Витальевич
доктор философских наук, доцент, профессор кафедры экономики и гуманитарно-правовых дисциплин, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), **andvi61@mail.ru,**

Сердюкова Юлия Александровна
кандидат юридических наук, доцент, заведующая кафедрой экономики и гуманитарно-правовых дисциплин, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), **zueva-ua@mail.ru,**

Тимофеенко Вероника Андреевна
кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры экономики и гуманитарно-правовых дисциплин, Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), **nika61@mail.ru**

Статья посвящена анализу кризиса, обусловленного массовым обращением участников образовательного процесса в высшей школе к активному использованию генеративных нейросетевых технологий. Фиксируется двойная дестабилизация: педагог утрачивает монополию на знание и возможность верифицировать самостоятельность студенческих работ, а у обучающихся развивается поверхностное восприятие материала и атрофия критического мышления. Констатируется и репрезентируется фундаментальное несоответствие между инерцией классических дидактических подходов и стихийным массовым применением алгоритмических инструментов. Авторская гипотеза предлагает не запрет, а реконфигурацию ролей: переход преподавателя в позицию наставника-аналитика, который не конкурирует с машиной в скорости выдачи информации, а формирует умения сравнивать, оценивать и дорабатывать сгенерированные решения; а также в статус архитектора учебной среды, обучающего грамотному составлению запросов и создающего задания с обязательной верификацией результатов. Исследование опирается на статистический анализ динамики распространения ИИ среди профессорско-преподавательского состава, педагогическое проектирование, экспертные и прогностические методы. Предложения нацелены на возврат к самостоятельному интеллектуальному усилию, преодоление познавательной пассивности и восстановление высокого профессионального статуса педагога.

Ключевые слова: высшая школа, технологии искусственного интеллекта ИИ-технологии, нейросети, инфляция экспертности, когнитивная метапозиция, статус преподавателя, образовательный продукт, эпистемическая хрупкость, профессионализм, квалификация.

В настоящее время в российской и зарубежной профессиональной школе, особенно в ее сегменте высшего образования протекают процессы радикального и масштабного освоения и использования технологий создания образовательного продукта как преподавателями, так и студентами. При этом возникает обоюдный процесс девальвации статусов, когда высокий уровень статуса преподавателя как редкого носителя большого объёма уникального знания, носителя умения применять это знание в практической сфере (прежде всего, в научной) как эксперта, умеющего оценить интеллектуальный продукт в современной сфере начинает значительно снижаться, поскольку огромный массив интеллектуальных задач становится доступным при обращении к технологиям генеративных нейросетей. С другой стороны, преподаватель перестаёт быть уверенным, что при традиционных формах заданий результат, предъявляемый студентами не является сгенерированным через применение возможностей нейросетей. Нет уверенности в успешности усвоения знания и формировании квалификации у студента.

По сути, мы видим возникшую проблему как фундаментальное несоответствие между системой высшей школы, пока ещё в многом продолжающей функционировать на основе классических педагогических технологиq и теми генеративными возможностями нейросетей, которые массово и практически неконтролируемо применяют и преподаватели, и студенты. Это сохраняющееся несоответствие как проблема требует своей рефлексии по содержанию и последствиям, которые проявятся как социальный негатив, если эта проблема не найдёт своего эффективного решения в самое ближайшее время.

Гипотеза: Сохранение и повышение высокого статуса преподавателя высшей школы, а также преодоление «эпистемической хрупкости» студентов в условиях тотальной «ИИ-тизации» образования возможно не путем запрета или игнорирования новых технологий, а при условии выполнения двух взаимосвязанных преобразований, а именно перехода преподавателя в когнитивную метапозицию «суперэксперта», который не конкурирует с ИИ в скорости выдачи информации, а обучает студентов критическому анализу, сравнительной оценке и экспертному выбору ИИ-генерируемых решений. А также трансформации роли преподавателя в разработчика и конструктора проблемно-ориентированной учебной среды, включающей в себя обучение навыкам промпт-инжиниринга (составления запросов) и создание заданий, требующих от студента самостоятельного интеллектуального усилия по верификации и доработке результатов, полученных с помощью ИИ.

Методический инструментарий авторов исследования составили следующие методы: статистический анализ данных о динамике использования ИИ преподавателями, метод педагогическое проектирование (дизайн) новых форматов учебных заданий, основанных на сравнительном анализе студентом ИИ-генерируемых решений по заданным экспертом критериям, метод экспертной оценки предлагаемых педагогических решений с позиции их влияния на сохранение статуса преподавателя , метод сравнительного анализа, прогностический метод при оценке долгосрочных последствий текущих тенденций для рынка труда, ценности высшего образования и социальной роли преподавателя.

Современное профессиональное образования (как и общее образование) вынуждено отвечать сегодня на серьёзнейший вызов, обусловленный массовым использованием как преподавателями, так и обучающимися систем глобальной коммуникации, основанных на включении в них так называемых «цифровых» технологий «искусственного интеллекта» (ИИ-технологий или AI-технологий, что равнозначно, поскольку сама терминология ещё не устоялась в русскоязычном сегменте). По меркам длительности истории самого образования как социального института эта проблема возникла как явление и стала проблемой практически мгновенно. И проблемой она является потому, что уже практическим всем профессиональным участникам института об-

разования стало очевидным явное несоответствие между тем, как продолжает функционировать в традиционном для себя режиме применения традиционных технологий, традиционных технологий оценки знаний, качества и сформированности компетенций, традиционной градации и оценке педагогических ресурсов система профессионального образования и теми результатами (обучения и оценки), которые в итоге формируются с учётом нерегулируемого (по-другому, можно сказать, «неучтённого» или «несанкционированного») применения ИИ-технологий участниками образовательного процесса [1]. И сами студенты, и преподавательский состав, активно обращающийся к использованию возможностей ИИ-технологий для повышения эффективности своей преподавательской работы, отдают себе отчёт в том, что традиционный подход к ведению преподавательской деятельности в настоящий период времени ритуализирует её, в каком-то смысле омертвляя её и выхолащивая её сущностное содержание, уменьшает результат образования и снижает качество этого образовательного результата. При этом сами преподаватели могут вполне себе осознавать девальвацию своего социального статуса и функции при таком положении дел. Лёгкость генерации информационного блока, девальвирует ценность дипломов как свидетельства достигнутой квалификации, и девальвирует ценность самой квалификации, которая способна сформировать контент соответствующего объёма и состава, тем самым порождая проблему «инфляции экспертности» [3]. Это проявляется в том, что, например, работодатели теряют ощущение ценности выпускников вузов, обладателей учёных степеней и званий, ставя тем самым под вопрос саму ценность и необходимость профессионального образования в эпоху, когда ИИ может решать многие профессиональные задачи (а теперь и интеллектуальные задачи) быстрее человека. Можно видеть, что во весь рост встаёт аспект творческой производительности, когда в стержневым умением профессионализма становится не «многознание» профессиональной информации, а способность на его основе генерировать творческие, оригинальные и, как правило, новые решения в процессе исполнения профессиональных задач [9].

При этом по разным оценкам в современный период уже более 40% продолжают свою работу в режиме традиционного классического варианта, не только не обладая ИИ-компетенциями, но и имея активную мотивацию к уклонению их освоения и включению в свой технолого-педагогический инструментарий. Зачастую сказывается банальная нехватка сил времени при существующей системе формирования учебной нагрузки преподавателей вузов. Кроме того, в настоящее время во многих вузах отсутствуют рейтинговые показатели, которые бы поднимали внутривузовский статус преподавателя, освоившего и активно применяющего в своей преподавательской практике ИИ-технологии как для педагогической, так и для научной работы [1, 4, 6].

Таблица 1

Общие показатели и динамика использования ИИ

Год	% преподавателей, использующих ИИ	Абсолютное значение*	Ключевой источник
2023	41%	87 000 чел.	Исследование Томского государственного университета (ТГУ) зафиксировало, что 41% опрошенных преподавателей уже использовали ИИ в работе
2024	16–54%	34 000 – 114 000 чел.	Данные разнятся от 16% (РАНХиГС) до 54% (МГПУ), что отражает разные методологии опросов.
2025	47,96%	102 000 чел.	Исследование применения генеративных нейросетевых ассистентов зафиксировало, что их используют 47,96% преподавателей
2026	66%	140 000 чел.	Совместное исследование ИТМО и Яндекс Образования показало, что две трети преподавателей (66%) используют ИИ в своей работе

**Абсолютные значения рассчитаны исходя из общей численности профессорско-преподавательского состава (ППС) российских вузов, которая составляет около 212 000 человек (по данным Росстата за 2024 год) [6].*

Следует указать и на такие две острейшие проблемы вузовской практики преподавания, которые резко обострились в текущем периоде, а именно «подвода» студентов к усвоению знания, и проблему оценивания этого усвоения. Первая проблема обусловлена тем, что если ещё относительно недавно преподаватель имел статус обладателя объёмных знаний, доступ к которым был относительно затруднён (зачастую эта затруднённость была обусловлена необходимостью переработки значительных объёмов информации на бумажных носителях – книги, журналы, справочники и т.п., а частично ещё и тем, что доступ к определённой части бумажных носителей – как правило, в спецбиблиотеках или спецхранилищах – был ограничен или даже закрыт в обычном порядке и требовалось иметь допуск для работы с ними), и собрать эти знания самостоятельно в необходимом структурном порядке для подготовки к текущей аттестации, соответственно, было трудоёмким занятием, поэтому было гораздо проще и эффективней иметь конспект лекции преподавателя и материалы семинарских и практических занятий за семестр [2]. Нередко само изложение учебных материалов преподавателем имело методологическую ценность для студента, которому эти материалы надо было выучить и понять, чтобы применить на практике. Теперь же ИИ-технологии позволяют за секунды собрать необходимый и достоверный материал, если правильно составить «промт» (или, по-другому, запрос) для нейросети. И вот статус «сакральности» информации, идущей непосредственно от преподавателя, исчезает. Преподаватель в этом случае становится живым, но обычным носителем информации (но это если сам преподаватель широко и актуально эрудирован; а если он ещё и ограничен в знаниях, и эти знания, которые он транслирует, слегка устарели, то его статус как носителя актуальной информации и социальный личный статус преподавателя «тускнеет» и стремится к минимальным оценкам со стороны обучающихся) [5]. Конечно, аспект педагогического мастерства мотивации и технологии объяснения учебного материала. Но, с другой стороны, для мотивированного учащегося добротный самоучитель всегда может быть достойным инструментом в случае невозможности работать с преподавателем. Поэтому очевидно, что структура функционала преподавателя в его удельном соотнесении составляющих должна меняться. Вопрос состоит в том, что, с одной стороны, **надо менять структуру функционала**, а, с другой стороны, **необходимо сохранять высокий статус преподавателя в вузовской организации**. На сегодня в контексте быстрого расширения использования ИИ-технологий необходимо быстро и эффективно решать эту проблему [8, 9].

Но в текущей ситуации массовой и радикальной «ИИ»-тизации образовательного пространства «страдает» от нивелирования своего социального статуса не только педагогическое сообщество, но и сами обучающие тоже несут определённые издержки притом, что обе стороны пытаются активно извлекать из этой «ИИ»-тизации максимум выгоды в плане экономии временного ресурса и снижения трудозатрат на поиск информации, да и на создание интеллектуального продукта, который, собственно и является результатом личных усилий с обеих сторон. И если для педагогов это аспект выливается в снижении трудозатрат и времязатрат при сохранении достигнутой квалификации (по крайней мере, в краткосрочном периоде), то для обучающихся это оборачивается весьма неприятным и негативным эффектом *«эпистемической хрупкости»*. У студентов всё явственнее проявляется на фоне «когнитивной» лени, (и как её следствие дистрофии критического мышления) явно выраженное снижение способности к критическому и синтетическому мышлению. Многие студенты искренне начинают считать возможность извлечь через обращение к возможностям постоянно развивающихся нейросетей ту или иную информацию уже имеющимися в их сознании своими личными знаниями, которые просто размещены в некотором облачном хранилище за пределами их головы [17, 18, 21].

Где же можно увидеть для современного образования направление выхода из тупика похожего на тупик главного героя сказки-мультфильма про «Вовку в тридевятом царстве»? Очевидно, что в направлении возвращения к самостоятельной интеллектуальной работе. Потому что сейчас часто получается именно как в этом мультфильме. И делают другие, и потребляют не герои процесса, то есть студенты стоят в стороне от образовательного процесса. Вроде бы рядом, но всё идет мимо.

Студент должен начать думать над задачей и решать её, не имея возможности получить готовый ответ от ИИ. Например, на основе предложенных преподавателем методов провести сравнительный анализ предложенных ИИ решений (задания к которым студент сам и должен вполне легально написать притом, что само задание, тоже должно послужить последующему критическому разбору и экспертной оценке преподавателя). Далее на основе полученных аналитических данных

по тут же предложенным преподавателем критериям произвести свой «экспертный» выбор, опираясь на имеющийся у самого студента багаж знаний. Это один из многих возможных вариантов изменения работы со студентами, которых уже невозможно отделить от доступа к ИИ. В этом случае преподаватель для «эксперта»-студента выступает суперэкспертом в более высокой когнитивной метапозиции, то есть сохраняется его высокий социальный статус, обусловленный, как и раньше, более высоким уровнем знаний и эрудиции. Это одно из главных направлений сохранения педагогической значимости и функционала преподавателя высшей школы. Во многом уровень когнитивной метапозиции суперэксперта преподаватель как научный работник может поддерживать за счёт того, что его преподавательская экспертиза при таком подходе к ведению занятий может и должна поддерживаться за счёт его научной квалификации с применением междисциплинарных связей между оцениваемым решением студента и другими сферами, в которых студент или не сведущ, или слабо ориентируется, или не может увидеть этих связей. Ну и ещё одно направление связано с тем, что сам преподаватель может выступить инструктором того, как правильно писать «промты» для ИИ-сетей с тем, чтобы получать искомый результат в соответствующей группе задач предметного поля соответствующей дисциплины, задавая начальные и граничные условия такого «промта». Если масштабировать такой подход на всю педагогическую работу преподавателя, а не только на конкретную дисциплину и конкретного преподавателя, то мы получаем преподавателя как разработчика и конструктора проблемно-ориентированной среды учебной дисциплины, а весь преподавательский корпус высшей школы как генеративный ресурс проблемно-ориентированной учебной среды высшего образования [1, 8, 10].

Завершая свой анализ, авторы считают необходимым констатировать наличие в современной высшей школе «двойного» кризиса, порождённого массовым обращением участников образовательного процесса к системам автоматической генерации контента, когда, с одной стороны, размывается исключительное положение педагога как первичного источника сведений, с другой – у студентов формируется ложное ощущение владения материалом при редукции критического мышления. Традиционная парадигма односторонней трансляции знаний от преподавателя студентам исчерпала свою дидактическую эффективность, требуя кардинального переосмысления самого понятия академической компетентности и авторитета наставника. Для сохранения объективности в понимании ценности высших квалификаций, которые должны быть присущи преподавателям высшей школы, преподаватель должен трансформировать свою функцию, в которой ключевыми компонентами должна стать роль фасилитатора критического дискурса и конструктора-разработчика сложных, многоуровневых учебных сценариев притом, что алгоритмические выводы выступают не конечным результатом учёбы, а становятся исходным материалом для дальнейшей их верификации студентами, аналитического разбора и сущностной доработки. Перспективным направлением дальнейших научных изысканий видится разработка валидированных, унифицированных методик оценивания гибридного, человеко-машинного интеллектуального продукта. Кроме того, крайне важным авторам видится проведение масштабных лонгитюдных исследований, которые позволят оценить влияние новых дидактических моделей на когнитивное развитие выпускников и их реальную профессиональную конкурентоспособность на динамичном рынке труда в долгосрочном горизонте развития ситуации. По мнению авторов, следует, не откладывая в долгий ящик, адаптировать внутренние регламенты вузов к новым реалиям, сформировав механизмы поощрения преподавательского корпуса за разработку инновационных форматов взаимодействия с цифровыми инструментами.

Литература

1. Алетдинова А.А., Антонянц Е.Н. Применение генеративных нейросетевых ассистентов в образовательном процессе: угрозы и новые возможности. Профессиональное образование в современном мире. – 2025. – №15(2). – С. 305–313.

2. Белинская Е.П., Марцинковская Т.Д. Искусственный интеллект как «внешняя память»: угроза критическому мышлению в цифровом обществе // Психологические исследования. – 2024. – № 96. – С. 5.

3. Блинов В.И., Сергеев И.С., Есенина Е.Ю. Искусственный интеллект в профессиональном образовании: риски формирования когнитивной пассивности // Педагогика. – 2024. – № 9. – С. 33–46.

4. Гасанова Р.Р., Романова Е.А. Искусственный интеллект в высшей школе: проблемы, возможности, риски // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования, 2024. **– №4. – С. 501–515.**

5. Елсакова Р.З., Маркусь А.М. Повышение квалификации преподавателей вуза в области искусственного интеллекта: современное состояние // Высшее образование в России, 2024. **№11. – С. 73–94.**

6. Иванов В.В., Нестеров А.Ю., Янченко И.П. Этические и правовые аспекты применения технологий генеративного искусственного интеллекта при подготовке квалификационных и научных работ // Вестник Самарского университета, 2024. **– №4. – С. 23–32.**

7. Исследования Центра научной коммуникации ИТМО, Яндекс Образования и Центра технологий для общества Yandex Cloud // URL: https://education.yandex.ru/research/ai-v-universitetah-rossii-issledovanie-2026.

8. Давыдов С.Г., Матвеева Н.Н., Адемукова Н.В., Вичканова А.А. Искусственный интеллект в российском высшем образовании: текущее состояние и перспективы развития // Университетское управление: практика и анализ, 2024. №28(3): **– С. 32–44.**

9. Карпов А.В., Карпов А.А., Маркова Е.В. Влияние использования систем искусственного интеллекта на метакогнитивные стратегии обучающихся // Ярославский педагогический вестник. – 2025. – № 1 (137). – С. 114–126.

10. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Чигарькова С.В. Генеративные нейросети в учебной деятельности: когнитивные последствия и иллюзия понимания // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2025. – № 2. – С. 67–89.

11.Чевтаева Н.Г., Боброва О.В., Маковкина С.А., Трофимова О.М. Проектное обучение как ресурс формирования академической честности студента в эпоху ИИ // Научный результат. Социология и управление, 2025. – № 3. – С. 218–242.

12. Чэнь Иминь. Готовность будущих учителей к использованию искусственного интеллекта в образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – №8. – С. 88–101**.**

13. Alexander W.R.J., Belloni R. Artificial Intelligence and the Sustainability of the Signaling and Human Capital Roles of Higher Education // Sustainability, 2024.

14. Artificial Intelligence in Higher Education: The Role of Resource Inequality in Shaping Student Preparedness for the Workforce // HSE, 2025.

15. Coyne, C. Addressing Academic Dishonesty in Higher Education: A Systematic Review of Generative AI's Impact // Open Praxis, 2025.

16. Defining the concepts of literacy and competences in artificial intelligence in the context of teacher education // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics, 2025.

17. Human Capital Management in the context of Artificial Intelligence // CyberLeninka, 2025.

18. Johnson, M. AI-Based Digital Cheating At University, and the Case for New Ethical Pedagogies // Journal of Academic Ethics, 2025.

19. Learners' AI dependence and critical thinking: The psychological mechanism of fatigue and the social buffering role of AI literacy // Acta Psychologica, 2025.

20. Navigating Ethical Boundaries: Educators' Perspectives on Assessing Skills with Generative AI // Canadian Symposium on Academic Integrity, 2025.

21. Professional Development of University Educators in Artificial Intelligence: Current State // Высшее образование в России, 2024.

22. Raitskaya L., Tikhonova E. Enhancing Critical Thinking Skills in ChatGPT-Human Interaction: A Scoping Review // Journal of Language and Education, 2025.

Artificial intelligence technologies as a factor shaping a new systemic configuration of russian professional education

Sholokhov A.V., Serdyukova Yu.A., Timofeenko V.A.,

Taganrog Institute named after A.P. Chekhov (branch) of Rostov State University of Economics (RINH)

This paper examines the crisis in higher education precipitated by the widespread adoption of generative neural network technologies by educational stakeholders. The study identifies a dual destabilization: educators are losing their monopoly on knowledge and the capacity to verify the academic integrity of student work, while learners are developing a superficial understanding of the material and experiencing an atrophy of critical thinking skills. The

research highlights a fundamental misalignment between the inertia of traditional pedagogical approaches and the unregulated, mass deployment of algorithmic tools.

The author's hypothesis advocates not for prohibition, but for a systemic reconfiguration of pedagogical roles. It posits a transition of the educator into a mentor-analyst who, rather than competing with machines in information retrieval speed, cultivates students' abilities to compare, evaluate, and refine AI-generated outputs. Furthermore, the educator assumes the role of an instructional designer, teaching effective prompt engineering and developing assignments that mandate the critical verification of AI-assisted results.

The methodology draws upon statistical analysis of AI adoption trends among academic staff, pedagogical design, expert evaluation, and forecasting methods. The proposed interventions aim to restore independent intellectual effort, overcome cognitive passivity, and reinstate the high professional standing of the educator.

Keywords: higher education, artificial intelligence (AI) technologies, neural networks, expertise inflation, cognitive metaposition, faculty status, educational outcomes, epistemic fragility, professionalism, qualification.

References

1. Aletdinova, A.A., & Antonyants, E.N. (2025). Application of generative neural network assistants in the educational process: Threats and new opportunities. *Professional Education in the Modern World*, 15(2), 305–313.
2. Belinskaya, E.P., & Martsinkovskaya, T.D. (2024). Artificial intelligence as "external memory": A threat to critical thinking in a digital society. *Psychological Studies*, (96), 5.
3. Blinov, V.I., Sergeev, I.S., & Esenina, E.Yu. (2024). Artificial intelligence in professional education: Risks of fostering cognitive passivity. *Pedagogy*, (9), 33–46.
4. Gasanova, R.R., & Romanova, E.A. (2024). Artificial intelligence in higher education: Problems, opportunities, risks. *RUDN Journal of Informatization of Education*, (4), 501–515.
5. Elsakova, R.Z., & Markus', A.M. (2024). Professional development of university educators in artificial intelligence: Current state. *Higher Education in Russia*, (11), 73–94.
6. Ivanov, V.V., Nesterov, A.Yu., & Yanchenko, I.P. (2024). Ethical and legal aspects of using generative artificial intelligence technologies in the preparation of qualification and scientific works. *Vestnik of Samara University*, (4), 23–32.
7. Research by the Center for Scientific Communication of ITMO, Yandex Education, and the Center for Technologies for Society, Yandex Cloud. URL: https://education.yandex.ru/research/ai-v-universitetah-rossii-issledovanie-2026.
8. Davydov, S.G., Matveeva, N.N., Ademukova, N.V., & Vichkanova, A.A. (2024). Artificial intelligence in Russian higher education: Current state and development prospects. *University Management: Practice and Analysis*, 28(3), 32–44.
9. Karpov, A.V., Karpov, A.A., & Markova, E.V. (2025). The influence of artificial intelligence systems on students' metacognitive strategies. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, (1(137)), 114–126.
10. Soldatova, G.U., Rasskazova, E.I., & Chigarkova, S.V. (2025). Generative neural networks in learning activities: Cognitive consequences and the illusion of understanding. *Moscow University Bulletin. Series 14. Psychology*, (2), 67–89.
11. Chevtaeva, N.G., Bobrova, O.V., Makovkina, S.A., & Trofimova, O.M. (2025). Project-based learning as a resource for fostering academic integrity in students in the AI era. *Research Result. Sociology and Management*, (3), 218–242.
12. Chen Yimin. (2025). Future teachers' readiness to use artificial intelligence in education. *Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept"*, (8), 88–101.
13. Alexander, W.R.J., & Belloni, R. (2024). Artificial intelligence and the sustainability of the signaling and human capital roles of higher education. *Sustainability*.
14. Artificial intelligence in higher education: The role of resource inequality in shaping student preparedness for the workforce. (2025). HSE.
15. Coyne, C. (2025). Addressing academic dishonesty in higher education: A systematic review of generative AI's impact. *Open Praxis*.
16. Defining the concepts of literacy and competences in artificial intelligence in the context of teacher education. (2025). *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*.
17. Human capital management in the context of artificial intelligence. (2025). CyberLeninka.
18. Johnson, M. (2025). AI-based digital cheating at university, and the case for new ethical pedagogies. *Journal of Academic Ethics*.
19. Learners' AI dependence and critical thinking: The psychological mechanism of fatigue and the social buffering role of AI literacy. (2025). *Acta Psychologica*.
20. Navigating ethical boundaries: Educators' perspectives on assessing skills with generative AI. (2025). Canadian Symposium on Academic Integrity.
21. Professional development of university educators in artificial intelligence: Current state. (2024). *Higher Education in Russia*.
22. Raitskaya, L., & Tikhonova, E. (2025). Enhancing critical thinking skills in ChatGPT-human interaction: A scoping review. *Journal of Language and Education*.