[СПО] СОВРЕМЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

№9
2025

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:* 30.09.2025 *Цена свободная*

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

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

Школа жизни как средство семейного воспитания и культурного наследия. Абдимуратов П.С. **4**

Открытое образовательное пространство вуза как предмет междисциплинарного анализа. Артюхова Т.Ю., Дьякова Н.И., Козырева Д.О. **7**

Функции школы в представлениях студентов российских вузов: структура мотивов и межкурсовые различия. Кулибина О.В. **12**

Парасоциальные отношения как фундамент коммуникации аудитории и медийной персоны. Репин А.О. **16**

Камертон общего тона, или мир через призму горящей спички. Стрельцова С.А. **22**

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Методика преподавания иностранных языков в вузе. Иванова Е.Н. **26**

Проектные технологии в обучении студентов книжной графике. Кириченко Н.С. **31**

Формирование переводческой компетенции в процессе изучения иностранного языка у курсантов вузов МВД РФ. Кубракова М.В. **37**

О практиках применения цифровой образовательной среды на различных видах занятий по физике в технических вузах. Кудрявцева Л.А. **42**

Научно-педагогическая интерпретация числовых закономерностей, основанных на астрономии как науке. Куровский С.В., Мишин Д.А., Кастильская Д.А. **48**

Искусственный интеллект в антропоцентрической парадигме преподавания иностранного языка: этико-педагогические и институциональные рамки. Орлова С.Н. **55**

Инновационная практика междисциплинарного обучения студентов, изучающих русский язык. Сюй Ин, Цзян Ин, Чжан Ян **59**

Анализ проблем, связанных с изучением дисциплины «Химия» студентами технического вуза, и их влияние на качество подготовки специалистов. Тихонова М.В. **64**

Цифровые инструменты в освоении грамматических норм и правил при обучении немецкому языку как второму иностранному. Щербакова И.В., Ковальчук Н.В., Тимашова М.В. **70**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

«Профессионалитет» как основное направление профессионального образования. Зайниев Р.М., Батыршина А.Р. **74**

Диагностика профессиональной направленности курсантов военного вуза прошедших и не прошедших этап допрофессиональной военной подготовки. Брукова М.О. **78**

Курс повышения квалификации с применением дистанционных образовательных технологий. Губанова О.А., Михайлов В.А., Михайлова В.В. **83**

О целевых, сущностных, структурных и процессуальных особенностях формирования готовности будущих педагогов к обучению школьников в условиях цифровой среды. Епанов А.В. **88**

Самостоятельная работа будущих педагогов как элемент профессиональной подготовки к инклюзии. Козырева О.А., Артюхова Т.Ю., Дьякова Н.И., Козырева Д.О. **92**

Сравнительный анализ ценностных ориентаций студентов российских вузов. Кулибина О.В. **96**

Диагностика профессиональной готовности будущих педагогов Республики Беларусь к развитию интеллектуально-творческих способностей воспитанников средствами музыкального искусства. Мамонтова К.В. **100**

Понятие, структура и педагогические условия формирования профессиональной цифровой компетентности руководителя. Овчинникова А.С., Ганеева А.Р. **107**

Информационно-технологическая составляющая профессиональной культуры сотрудника МЧС. Паниотова Д.Ю. **114**

Психологические особенности профессионального общения сотрудников органов внутренних дел в условиях экстремальной служебной деятельности. Руденко Ж.М. **118**

Синергия запросов: как система среднего профессионального образования удовлетворяет потребности работодателей и студентов. Селиверстова И.В., Корнилова Е.В. **123**

Обучение устной речи на занятиях по иностранному языку в ходе профессиональной подготовки военных специалистов. Хучбарова Д.М. **127**

Результаты эксперимента по формированию музыкально-исполнительских умений и навыков у студентов в процессе обучения игре на саксофоне в колледже искусств. Чэнь До **132**

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

«Маленький человек» как медиатор психологической рефлексии в русской реалистической прозе последней трети XX – начала XXI века. Алексеевич Е.В. **136**

Лингвокультурный типаж «богатырь» в калмыцком героическом эпосе «Джангар». Дорджиева Д.В., Болдырева Б.Б., Сенькеева Э.А., Кикеева Д.С., Чудутова А.М. **142**

Лексические особенности судебного перевода: анализ терминологии русского и французского языков. Фрей И.В. **145**

Лингвистические особенности искусственных языков в фантастической литературе. Фролова О.А. **150**

Языковые средства репрезентации эмоции удивления на материале современного художественного произведения Керстин Гир «Рубиновая книга». Щербакова И.В., Ковальчук Н.В., Тимашова М.В. **157**

Стилистические особенности и частотный анализ немецких фразеологизмов с временным компонентом в различных стилях речи (на основе данных DWDS-CORPUS). Яковлева Е.А. **161**

Contents

TOPICAL ISSUES IN EDUCATION. MODERN APPROACHES
The School of Life as a Means of Family Education and Cultural Heritage. Abdimuratov P.S. **4**
The Open Educational Space of the University as a Subject of Interdisciplinary Analysis. Artyukhova T.Yu., Dyakova N.I., Kozyreva D.O. **7**
The Functions of School in the Perceptions of Russian University Students: The Structure of Motives and Inter-Course Differences. Kulibina O.V. **12**
Parasocial Relationships as the Foundation of Communication between the Audience and the Media Personality. Repin A.O. **16**
Tuning Fork of General Tone, or the World Through the Prism of a Burning Match. Streltsova S.A. **22**

TEACHING AND EDUCATION METHODOLOGY
Methodology for Teaching Foreign Languages at the University. Ivanova E.N. **26**
Project-Based Technologies in Teaching Book Graphics to Students. N.S. Kirichenko. **31**
Developing Translation Competence in Foreign Language Learning among Cadets of Universities of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. M.V. Kubrakova. **37**
On the Practices of Using a Digital Educational Environment in Various Types of Physics Classes at Technical Universities. L.A. Kudryavtseva. **42**
Scientific and Pedagogical Interpretation of Numerical Patterns Based on Astronomy as a Science. S.V. Kurovsky, D.A. Mishin, D.A. Kastilskaya. **48**
Artificial Intelligence in the Anthropocentric Paradigm of Foreign Language Teaching: Ethical, Pedagogical, and Institutional Framework. S.N. Orlova. **55**
Innovative Practices of Interdisciplinary Teaching of Students Learning Russian. Xu Ying, Jiang Ying, Zhang Yang **59**
Analysis of Problems Associated with the Study of Chemistry by Students of a Technical University and Their Impact on the Quality of Specialist Training. Tikhonova M.V. **64**
Digital Tools for Mastering Grammatical Norms and Rules in Teaching German as a Second Foreign Language. Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V., Timashova M.V. **70**

PROFESSIONAL EDUCATION
"Professionalism" as the Main Focus of Professional Education. Zayniev R.M., Batyrshina A.R. 74
Diagnosing the Professional Focus of Military University Cadets Who Have and Have Not Completed Pre-Professional Military Training. Brukova M.O. 78
A Continuing Education Course Using Distance Learning Technologies. Gubanova O.A., Mikhailov V.A., Mikhailova V.V. **83**
On the target, essential, structural, and procedural features of developing future teachers' readiness to teach schoolchildren in a digital environment. Epanov A.V. **88**
Independent work of future teachers as an element of professional preparation for inclusion. Kozyreva O.A., Artyukhova T.Yu., Dyakova N.I., Kozyreva D.O. **92**
Comparative analysis of value orientations of students at Russian universities. Kulibina O.V. **96**
Diagnostics of professional readiness of future teachers of the Republic of Belarus to develop students' intellectual and creative abilities through musical art. Mamontova K.V. ... **100**
The concept, structure, and pedagogical conditions for developing a leader's professional digital competence. Ovchinnikova A.S., Ganeeva A.R. **107**
The Information Technology Component of the Professional Culture of an EMERCOM Employee. Paniotova, D. Yu. . **114**
Psychological Characteristics of Professional Communication of Internal Affairs Officers in Extreme Duty Conditions. Rudenko, Zh. M. **118**
Synergy of Demands: How the Secondary Vocational Education System Meets the Needs of Employers and Students. Seliverstova, I. V., Kornilova, E. V. **123**
Teaching Oral Speech in Foreign Language Classes During the Professional Training of Military Specialists. Khuchbarova, D. M. **127**
Results of an experiment on the development of musical performance skills and abilities in students during the process of learning to play the saxophone in an arts college. Chen, Do **132**

LINGUISTICS AND LITERARY STUDIES
"The Little Man" as a Mediator of Psychological Reflection in Russian Realistic Prose of the Last Third of the 20th – Early 21st Centuries. Alekseevich, E. V. **136**
The Linguistic and Cultural Character of the "Bogatyr" in the Kalmyk Heroic Epic "Dzhangar." Dordzhieva, D.V., Boldyreva, B.B., Senkeyeva, E.A., Kikeeva, D.S., Chudutova, A.M. **142**
Lexical Features of Court Translation: An Analysis of Russian and French Terminology. Frey, I.V. 145
Linguistic Features of Artificial Languages in Science Fiction. Frolova, O.A. **150**
Linguistic Means of Representing the Emotion of Surprise Based on Kerstin Gier's Contemporary Fiction "The Ruby Book." Shcherbakova, I.V., Kovalchuk, N.V., Timashova, M.V. **157**
Stylistic Features and Frequency Analysis of German Phraseologisms with a Temporal Component in Various Speech Styles (Based on DWDS-CORPUS Data). Yakovleva, E.A. **161**

Школа жизни как средство семейного воспитания и культурного наследия

Абдимуратов Парахат Сейтмуратович
профессор кафедры педагогики и психологии, Каракалпакский государственный университет имени Бердаха

В статье жизнь рассматривается как школа опыта, мудрости и личностного роста. Подчеркивается роль семейного воспитания, культурных традиций и социальных факторов в формировании ценностей, поведения и самосознания личности. Жизнь предстает как поле испытаний, где воспитываются стойкость, дисциплина и стремление к совершенству, а успехи и поражения определяются подготовкой и внутренней силой. Особое внимание уделяется подростковому возрасту, когда молодые люди начинают осознавать свои духовные ценности, ответственность и потенциал. Сопоставление индивидуализма западных обществ и коллективных традиций восточного наследия акцентирует значимость родства, дружбы, любви и преданности родителям как нравственных основ. В статье сделан вывод о том, что жизнь как непрерывный процесс обучения и самосовершенствования требует честности, ответственности и сохранения репутации, поскольку уважение приобретается постепенно, а утратить его можно очень быстро.
Ключевые слова: школа жизни, семейное воспитание, традиции, самосознание, ценности, педагогика, психология.

Life is the legacy of great generations, the words of our ancestors, and the exemplary path of mentors. It is a powerful instrument of self-discipline. The school of life shapes a person through its diverse beauty. Life is a field of trials where victory and defeat are measured by your preparation and inner strength.

Life encompasses the existence of every nation, every people, every family, and every individual. It is a witness to past events and compels a person to submit to it through both joyous and terrifying experiences, through both conscious and unconscious needs. That is why our people say: *“It is not man who rules life, but life that rules man.”*

No matter how intelligent or educated a person may be, they inevitably face the trials and hardships life brings. They feel vulnerable, are tempered by challenges, seek role models, and draw strength and inspiration from hard work and an enduring love for life.

A person spares no effort, knowledge, or reasoning in trying to understand the complex socio-psychological nature of life. This is because the environment in which a child is raised plays a crucial role in shaping who they will become. In this sense, the better the lessons taught by parents at home and teachers at school, the more effective the process of self-awareness, self-discipline, and the pursuit of excellence will be.

The self-awareness of young people during adolescence—when they begin to feel stronger—not only marks the beginning of maturity but also awakens a desire to understand and evaluate their spiritual values, future goals, and responsibilities. In this period, as they strive to understand their inner world, personality, intellect, abilities, and potential, young people begin to regulate their behavior, experience feelings of shame and modesty, and become sensitive to emotional experiences.

At the core of life lies the responsibility to be conscious, to think deeply, and to understand the values we live by and what sets us apart from others. For instance, in Western societies, life often revolves around individualism, personal gain, sexual freedom, selfishness, and the pursuit of personal desires. In contrast, within our hearts and traditions, the concept of **community**—passed down by our ancestors—is sacred. It encompasses friendship, kinship, love and devotion to parents, and the very essence of life.

Life tests every person through its filters, shaping and refining them. It is a school of harsh trials, resilience, and lifelong learning. When one sets foot on the path of life, its difficult, high, and sometimes easy roads teach them to adapt. The lessons of life are not about repetition or memorization—they are a continuation of what parents, teachers, and peers have taught us. In life, one earns public respect gradually—through honest work and good deeds over time.

Building a name and reputation in society is no easy feat. A single mistake or dishonorable act can ruin a reputation, leading to rejection and the loss of respect. That is why we must cherish our reputation and live by our ancestors' wisdom: *“A reputation is hard to earn, but easy to lose.”*

The human soul is naturally simple, pure, and humble—it responds deeply to sincere words. People observe and judge a person’s conduct, manners, speech, and behavior in all situations. If someone is good in every way, they earn respect and become an example to others; if not, people keep their distance. If the younger generation applies the values instilled by their parents, teachers, and mentors in their own lives—constantly improving and avoiding harmful habits—they will earn the respect of society. Even the greatest philosophers couldn’t leave a universal recipe for a good life to their children. Each era, each people, and each society has its unique characteristics, and walking a righteous path is a reflection of a high spiritual ideal.

Every people and nation has its own understanding of life. Concepts like lifestyle, family, and marriage are not just empty words—they carry deep meaning and complement each other. They represent a continuation of our national values, rooted in the worldview and spirituality of our ancestors. Such wise reflections give wings to the dreams and aspirations of young people as they grow, mature, seek freedom, and prepare for family life. After birth, a qualitatively new spiritual life begins—human love and attachment—born from the union of the biological and social-psychological stages of life. This is the great force that ensures the continuation of the human race.

Childhood and youth are stages when young people receive life’s lessons. To walk a free and meaningful path, every young person must understand what constitutes a healthy and wise family, and prepare to complete their education, choose a profession, and build a life of their own.

In the upbringing of young men and women, traditions passed down from our ancestors play an important role, grounded in the spirit of our people. Our ancestors tested the youth from various perspectives before they were deemed ready for marriage and household life. Those who passed were praised and honored as brave, worthy individuals. Girls admired such men and showed them respect.

In traditional culture, the marriage process was closely connected with the roles of the older brother and the sister-in-law. A girl would not speak or laugh with young men in the absence of her sister-in-law, who had the authority to introduce her to a suitable young man. Among the Karakalpak people, there is a saying: *“Look at the mat, and take the daughter of the woman who wove it as your bride.”* This proverb is rooted in lived experience.

In creating a young family, the role of the mother is invaluable. She is the closest figure to her daughter and nurtures her with care. The parents’ exemplary behavior in front of their children is the most influential form of education. Each family member must strive for self-knowledge, self-improvement, and character building.

Family life is a great school. According to tradition, spouses teach and guide one another, helping to correct each other's flaws. A family that overcomes trials together becomes united, prosperous, and happy. If parents do not set an example and demand from their children what they do not practice themselves, the family's educational influence is weakened, while conflict and misunderstanding grow.

For sons and daughters to grow into capable adults, fathers must pay attention to their children and serve as role models; the father's authority should offer guidance, while the mother must not neglect the daughter's education. A mother teaches her daughter the importance of national customs, the sacredness of family, respect for her husband and his relatives. The daughter absorbs this from her mother’s behavior—her clothing, speech, cleanliness, hospitality, cooking, and how she sets the table. The mother does all this with the understanding that her care will shape her daughter’s future happiness.

Parents wholeheartedly wish for their dreams to align with those of their children—for them to grow up happy, dignified, intelligent, hardworking, and sincere. Every parent dreams of their son becoming a groom, and their daughter becoming a bride in white, creating a family and becoming respected among peers. The honoring of daughters has a special place in both our religion and our national traditions.

A girl is the flower of a society, her parents’ pride and joy. If she becomes a bride one day, her family gains great honor.

In our upbringing, the dignity of the family, the pride of the parents, and the happiness of the daughter are held in the highest regard.

Respecting daughters, preparing them for marriage, and helping them find a life partner—these are sacred national values, deeply meaningful and beautiful, and reflect every parent’s hopes. In this, the mother’s role and responsibility are especially important. The wise saying *“Look at the mother before marrying the daughter; look at the plate before eating the food”* emphasizes the mother's crucial influence.

In marriage, young men and women seek equals. Our ancestors used the phrase *“with an equal”* to stress the importance of compatibility in age, character, and values. Folk wisdom teaches: *“Wide clothing does not wear out, and a people who consult each other never fail.”*

Marriage and family are widely covered in Islamic teachings and hadiths, offering valuable advice on the relationship between husband and wife: mutual consent, reaching marriageable age, witnesses at the ceremony, the bride price (mahr), no close kinship, social and spiritual harmony. A marriage based on these principles is valid and ensures both parties' rights and duties. In such a union, the husband takes responsibility for the material and spiritual well-being of the family. A man respected for his patience and hard work is seen as a strong leader; his wife is his loyal companion, supporting the home and standing beside him in life.

The upbringing of a healthy child, the creation of a happy family, and the preservation of the idea of family are among life's greatest values. The most important thing in life is family—first the one you are born into, then the one you build.

In this world, every person wishes to grow up with loving parents, to gain knowledge and skills, to find their place in life, and to start a family. Every sensible person understands that as long as there is life, there is family; and as long as there is family, there is hope for the future—children, the priceless fruit of life. With children, humanity continues to dream and move forward.

When a child becomes an adult, they join society, build a family, and begin independent life. It's crucial to remember that the strength of a new family depends primarily on the character and upbringing of the young man. Treat the woman who joins your life with love and hope with honor—make her rejoice in her life with you. Return home after work; do not wander aimlessly. Seek advice from experienced people and strong families—this is your duty and your responsibility.

Our people have long held the family sacred, striving to preserve its honor and dignity. Family upbringing rooted in national values and the spirit of life—through discipline, mutual respect, parental example, advice, and education—is an invaluable foundation for a child's future.

Education, upbringing, and spiritual and moral development—these are key elements of a person's growth in every society. To truly understand the meaning and power of life's lessons, one must master the concept of *Upbringing* as a subject. It teaches the idea of human perfection, provides moral and political insight, and develops an understanding of history, pedagogy, and lived wisdom.

Life School as a Medium of Family Upbringing and Cultural Heritage

Abdimuratov P.S.
Karakalpak State University named after Berdakh

The article reflects on life as a school of experience, wisdom, and personal growth. It highlights the role of family upbringing, cultural traditions, and societal influences in shaping an individual's values, behavior, and self-awareness. Life is presented as a field of trials that fosters resilience, discipline, and the pursuit of excellence, where victories and failures depend on preparation and inner strength. Special attention is given to the adolescent stage, when young people begin to understand their spiritual values, responsibilities, and potential. The contrast between individualism in Western societies and the communal traditions of Eastern heritage emphasizes the importance of kinship, friendship, and devotion to parents as moral foundations. The article concludes that life, as a continuous process of learning and self-refinement, demands honesty, responsibility, and the preservation of reputation, since respect is earned gradually but lost quickly.

Keywords**:** life school, family upbringing, traditions, self-awareness, values, pedagogy, psychology.

References

1. Karimov I.A. High Spirituality – an Invincible Power. Tashkent: "Ma'naviyat", 2008.
2. Abdimuratov P.S. Lessons of Education. Nukus: "Qaraqalpaqstan", 2021.
3. Abdimuratov P.S., Abdimuratova N.P. National and Spiritual Foundations of Education and Upbringing in Uzbekistan. Nukus: "Qaraqalpaqstan", 2016.
4. Abdimuratov P.S. Karakalpak Folk Pedagogy. Nukus: "ILIMNUR", 2025.

Открытое образовательное пространство вуза как предмет междисциплинарного анализа

Артюхова Татьяна Юрьевна
канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и консультирования, Сибирский федеральный университет, tartjuchova@mail.ru

Дьякова Наталья Ивановна
старший преподаватель кафедры клинической психологии и педагогики с курсом ПО, Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого tatadiakova@yandex.ru

Козырева Дарья Олеговна
студент Института общественного здоровья им. Н.П. Григоренко, Волгоградский государственный медицинский университет, dasha.kozyreva.05@bk.ru

В эпоху стремительных социокультурных трансформаций и усиления запросов к уровню высшего образования, вопрос функционирования открытого образовательного пространства современного вуза не теряет своей значимости. Представленная статья посвящена анализу открытого образовательного пространства университета как сложного явления, требующего междисциплинарного анализа. В статье анализируются ключевые особенности открытого образовательного пространства вуза, включая свободный доступ к образовательным материалам, гибкость индивидуальных образовательных маршрутов, сетевое взаимодействие субъектов образовательного процесса, а также применение цифровых технологий и др. Акцентируется внимание на изучении роли открытого образовательного пространства университета в повышении конкурентоспособности выпускников на рынке труда.
Ключевые слова: открытое образовательное пространство вуза, высшее профессиональное образование, компетенции, студенты.

Открытое образование стало важным явлением в современном образовательном пространстве и его концепция продолжает активно развиваться и эффективно функционировать. Теоретические, методологические и практические аспекты разработки модели открытого образовательного пространства рассматриваются в трудах А. И. Адамского, А. Н. Дахина, А.Н. Леонтьева, Г.Н. Прозументовой Г.П. Щедровицкого и других авторитетных учёных. При изучении понятия открытого образования многие ученые обращают внимание на такие особенности, как целостность, объединение разных элементов и значительный охват во времени и пространстве [1; 8; 11]. Современная научная литература предлагает широкий спектр интерпретаций понятия открытого образования. Оно определяется и как механизм, содействующий интеграции и взаимообогащению методологий освоения окружающего мира [9, с. 12], и как система обучения, которая объединяет усилия разных образовательных организаций – университетов, специализированных центров и онлайн-платформ [11, с. 211].

Анализируя систему открытого образования в рамках определенной сферы деятельности, Веселова Е. Л. и Волошина Т. А. рассматривают её как общественную структуру, предоставляющую широкий спектр образовательных возможностей [1, с. 81]. Это способствует непрерывному обучению и приобретению современных профессиональных компетенций. Согласно мнению этих исследователей, подобная система образования позволяет каждому специалисту, как настоящему, так и будущему, выстроить персонализированный образовательный маршрут, максимально соответствующий его запросам и возможностям.

В статье 1 представлен SWOT-анализ понятия «открытое образовательное пространство».

Таблица 1
SWOT-анализ понятия «открытое образовательное пространство»

Сильные стороны (Strengths)	**Слабые стороны (Weaknesses)**
1. Доступность образовательных ресурсов для всех.	1. Нехватка контроля качества учебных материалов.
2. Гибкость в обучении и возможность изучения учебных материалов в удобное время.	2. Необходимость в цифровых компетенциях у пользователей.
3. Возможность взаимодействия и сотрудничества между обучающимися.	3. Ограниченные возможности для практического обучения.
4. Поддержка разнообразия форматов обучения (видео, текст, интерактив и т.д.).	4. Риск информационной перегрузки из-за большого объема учебных материалов.

Сильные стороны (Strengths)	Слабые стороны (Weaknesses)
Возможности (Opportunities)	**Угрозы (Threats)**
1. Развитие технологий для улучшения образовательного процесса.	1. Конкуренция с традиционными образовательными учреждениями.
2. Увеличение интереса к дистанционному обучению.	2. Потенциальные проблемы с авторскими правами.
3. Возможность создания международных образовательных сообществ.	3. Необходимость постоянного обновления материалов и технологий.
4. Развитие сетевых партнерств с различными организациями и специалистами.	4. Риски кибербезопасности и утечки данных.

Этот анализ может служить основой для дальнейшего изучения открытого образовательного пространства.

Перечислим отличительные особенности открытого образования :

1. Применение специализированных инструментов и технологий для создания учебных материалов (например, онлайн-ресурсы и мультимедийные материалы) [11, с. 227].

2. Увеличение результативности обучения посредством балансировки результатов и затраченных ресурсов [3, с. 6].

3. Предоставление свободы в отношении расписания; места и скорости освоения материала; модульности, позволяющей создавать индивидуальные учебные программы (даже запараллеленные в изучении); возможности совмещать учебу с трудовой деятельностью по специальности, обеспечивающей индивидуальный график обучения [8, с. 19].

4. Изменение роли преподавателя в модератора образовательного процесса и консультанта по учебным программам, а также повышение требований к самодисциплине и мотивации студентов [2, с. 13].

Идея образовательного пространства была глубоко исследована в трудах таких ученых, как А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, Сластенин, В.И. Слободчиков и другие. В качестве методологической основы организации образовательного пространства учеными используется гуманистическая парадигма культурологической направленности, акцентирующая внимание на подготовке студента к успешной реализации его образовательного потенциала в социальной, профессиональной и личностной сферах. Ключевыми элементами развития образовательного пространства вуза являются системный, компетентностный, личностно-ориентированный, коммуникативно-деятельностный, конвергентный и информационно-средовые подходы [4, с. 30].

Образовательное пространство представляет собой синергетическую среду, объединяющую социальную, экотехнологическую и культурную сферы.

Нам импонирует определение понятия «образовательное пространство» Иванова А. А., Голубенко Н. Ю. и Вавринюк С. А. Авторы рассматривают его как единство субъектов образовательной деятельности («кто?»), образовательных процедур, определяемых дисциплиной («что?»), местоположением («где?»), временем («когда?»), обладающих структурными, интеллектуальными, территориальными и временными характеристиками [4, с. 30]. В педагогическом контексте, как отмечает Коробкова Е. Н., формирование образовательного пространства зависит не столько от наличия объектов, сколько от комплекса факторов, условий, взаимосвязей и взаимодействий между участниками образовательной деятельности [9, с. 12]. Согласно Медешовой А. Б., образовательное пространство – это сфера интеграции различных пространств: социального, экотехнологического и культурного. В педагогическом смысле, по мнению автора, образовательное пространство формируется не просто объектами, а факторами, условиями, связями и взаимодействиями участников образовательного процесса [11, с. 112].

Исходя из вышеуказанных научных позиций, мы определяем образовательное пространство вуза как область, где происходит совместная работа студентов и преподавателей, направленная на выделение ценностей, жизненных ориентиров, выбор оптимальной образовательной среды и форм культурной самореализации. Структура данного пространства формируется спецификой образовательного процесса [7, с. 113; 10, с. 356].

Отметим, что открытое образовательное пространство базируется на принципах сетевого взаимодействия. Например, сетевое взаимодействие педагогического университета и базовых школ представляет собой крайне важный механизм для повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов и развития их компетенций. Данное взаимодействие предполагает регулярный обмен педагогическим опытом, ресурсами и экспертизой. Основная цель сетевого взаимодействия заключается в создании единой образовательной среды. Университет, обладая научно-методическим потенциалом, выступает в качестве центра инноваций и распространения инновационных педагогических технологий. В свою очередь, базовые школы предоставляют площадку для апробации и внедрения этих технологий в реальной образовательной практике. В рамках сетевого взаимодействия реализуется широкий спектр совместных мероприятий.

Сетевое взаимодействие способствует расширению возможностей образовательных учреждений за счёт: значительного увеличения размера и расширения операционных границ; изменения формата представления результатов деятельности как обучающихся, так и преподавательского состава; появления новых ролей и функций в организации процесса профессиональной подготовки; активного применения инновационных образовательных и информационных технологий; расширения спектра направлений взаимодействия, привлечения к образовательному процессу экспертов из различных областей, включая бизнес, промышленность и социальную сферу; разработки механизмов поиска

партнёров и привлечения дополнительных сетевых ресурсов.

Эффективность открытого образовательного пространства вуза проявляется в нескольких ключевых аспектах, демонстрирующих его возможность адаптироваться к потребностям студентов и общества:

1. Увеличение доступа к образованию. Открытое образовательное пространство доступно для более широкой аудитории. Онлайн-курсы и цифровые ресурсы дают возможность студентам из разных регионов и стран возможность получать качественное образование без необходимости физического присутствия в университете [7, с. 13].

2. Адаптивность и гибкость учебных траекторий. Студенты выбирают индивидуальные учебные маршруты, сочетая курсы из разных дисциплин и вузов. Это способствует формированию междисциплинарных знаний и компетенций, востребованных на современном рынке труда [6, с. 376].

3. Развитие цифровых компетенций. Применение цифровых инструментов и платформ в открытом образовательном пространстве вуза обеспечивает развитие цифровых компетенций как у студентов, так и у преподавателей. Это включает навыки работы с онлайн-ресурсами, анализа данных, создания цифрового контента и общения в онлайн-среде [5, с. 26].

4. Повышение качества профессиональной подготовки. Открытое образовательное пространство вуза стимулирует конкуренцию между учебными заведениями высшей школы, что ведёт к повышению уровня образовательных программ и ресурсов [2, с. 13].

5. Повышение трудоустройства выпускников. Специалисты, получившие образование в открытом образовательном пространстве, имеют конкурентные преимущества на рынке труда. Они обладают не только глубокими знаниями в своей профессиональной сфере, но и развитыми цифровыми компетенциями, способностями к самообучению и адаптации к меняющимся условиям [1, с. 81].

Современные университеты, являясь основным звеном открытой образовательной среды, способствуют установлению связей между студентами и представителями профессионального сообщества. В частности, организуют стажировки, внедряют программы наставничества, реализуют сетевые проекты с компаниями и учреждениями разных направлений. Образовательная среда вуза представляет собой систему взаимосвязанных элементов, в том числе учебную работу, воспитание и процесс самостоятельного получения знаний. Эта система, согласно мнению Э.Ф. Зеера, является преднамеренным освоением информации и формированием на ее основе личного опыта, включающего в себя компетенции, навыки, способы деятельности, а также социальные, индивидуальные и профессиональные черты [2, с. 14].

В основе открытой образовательной среды высшего учебного заведения лежит взаимосвязанный комплекс элементов, обеспечивающих доступность, адаптивность и индивидуализацию обучения. Ядро открытой образовательной среды вуза включает:

Инфраструктуру цифрового формата (платформы онлайн-обучения, электронные хранилища знаний, системы управления обучением (LMS) обеспечивают неограниченный доступ к учебным материалам и инструментам, независимо от местонахождения учащегося).

Адаптируемые образовательные программы/маршруты (разработка индивидуализированных планов обучения, позволяющих учащимся выбирать курсы и разделы в соответствии с их предпочтениями и потребностями, а также возможность расширения компетенций посредством онлайн-курсов и открытых образовательных материалов).

Открытые образовательные материалы (ООМ) (применение и создание ООМ, таких как онлайн-лекции, методические пособия и интерактивные задания, доступные широкой аудитории и способствующие обмену знаниями и опытом).

Профессиональные объединения (создание активного сообщества преподавателей, студентов и экспертов, участвующих в подготовке и реализации открытых образовательных программ, обмене опытом и подтвердившими эффективность педагогическими методиками).

Механизм оценивания успеваемости (разработка методов оценки учебных достижений, полученных с использованием открытых образовательных материалов, и их признание в рамках образовательных программ, включая возможность перезачета академических кредитов и выдачу подтверждающих документов).

В совокупности, данные компоненты способствуют непрерывному обучению, совершенствованию компетенций и повышению конкурентоспособности выпускников университета [5, с. 23].

Сформулируем несколько выводов, ставшими принципиальными для нашего исследования.

С позиции антропологического подхода, открытое образование можно определить как многоуровневую и многоаспектную систему, которая предлагает каждому студенту широкий спектр инструментов для самосовершенствования и создания собственной, неповторимой образовательной траектории [1, с. 81].

Открытое образование строится на концепции активного участия обучающегося в образовательном процессе. В отличие от пассивного восприятия информации, студент становится активным субъектом, ответственным за определение собственных образовательных потребностей, установление целей и выбор оптимальных стратегий их реализации. В данной модели студент выступает автором своего образовательного пути, самостоятельно определяя состав дисциплин, курсов, мастер-классов и других видов образовательной практики, которые наилучшим образом реализуют его образовательные потребности. При этом роль университета

трансформируется. Вместо того чтобы быть единственным источником знаний и информации, вуз становится навигатором вектора возможностей.

Открытое образовательное пространство не ограничивается стенами университета. Оно выходит за его пределы, вовлекая в образовательный процесс широкий круг участников: общественные и культурные институты, бизнес-сообщество, научные организации и другие заинтересованные стороны. Сетевое взаимодействие с этими партнерами позволяет студентам получать практический опыт, реализовать собственную программу профессионального становления и развития, призводить качественный «образовательный продукт», пройти стажировку, трудоустроиться.

Одним из ключевых аспектов открытого образования является учет потребностей рынка труда и ожиданий работодателей. В условиях быстро меняющегося мира важно, чтобы выпускники вузов обладали не только теоретическими знаниями, но и компетенциями, необходимыми для успешной профессиональной деятельности. Для этого университеты активно привлекают работодателей к разработке образовательных программ, организации стажировок и практик, а также реализации программ наставничества [3, с. 6].

Таким образом, открытое образование представляет собой целостную систему, направленную на формирование образованной, компетентной и социально ответственной личности, способной успешно адаптироваться к меняющимся условиям современного мира и вносить вклад в развитие общества. Это требует от вузов и их сетевых партнеров гибкости, инноваций и готовности к сотрудничеству с различными заинтересованными сторонами.

Литература

1. Веселова Е. Л., Волошина Т. А. Открытое образование–важное направление развития образования взрослых //Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №. 85-2. – С. 80-83.
2. Зеер Э. Ф., Резер Т. М., Сыманюк Н. В. Трансформация функций преподавателей высшей школы в условиях неопределенности: постановка проблемы // Образование и наука. – 2023. – Т. 25. – №. 5. – С. 12-48.
3. Зинченко В. О. Открытое образовательное пространство: понятие и сущностные характеристики // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – №. 9 (142). – С. 4-9.
4. Иванов А. А., Голубенко Н. Ю., Вавринюк С. А. Открытое образовательное пространство обучения военных специалистов //Современная школа России. Вопросы модернизации. – 2021. – №. 9-2 (38). – С. 30.
5. Козырева О. А. Компетентностная модель выпускника как системообразующий компонент формирования компетенций у бакалавров педагогического вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – №. 2 (155). – С. 22-31.
6. Козырева О. А. Методология моделирования профессиональной компетентности педагога // Образовательные технологии и общество. – 2008. – Т. 11. – №. 1. – С. 375-377. - URL: Методология моделирования профессиональной компетентности педагога (дата обращения: 12.09.2025).
7. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. - 2014. - №1. - С.112 – 115. - URL: Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема – тема научной статьи по наукам об образовании читайте бесплатно текст научно-исследовательской работы в электронной библиотеке КиберЛенинка (дата обращения: 12.09.2025).
8. Колесникова И. А. Открытое образование: перспективы, вызовы, риски // Высшее образование в России. – 2009. – №. 7. – С. 12-23. Открытое образование: перспективы, вызовы, риски (дата обращения: 12.09.2025).
9. Коробкова Е. Н. Открытое образование как педагогический вызов // Непрерывное образование. – 2021. – №. 3. – С. 11-15.
10. Косолапова Л. А. Образовательное пространство организации как среда саморазвития будущего специалиста // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. СерияN 1. Психологические и педагогические науки. – 2023. – №. 2. – С. 355-361.
11. Медешова А. Б. Цифровизация и открытое образовательное пространство: новые возможности для модели part-time обучения //THE BULLETIN. – 2025. – Т. 416. – №. 4. – С. 209–226.

The open educational space of a higher education institution as a subject of interdisciplinary analysis

Artyukhova T.Yu., Dyakova N.I., Kozyreva D.O.

Siberian Federal University, Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky, Volgograd State Medical University

In an era of rapid sociocultural transformations and increasing demands for the level of higher education, the question of the functioning of the open educational space of a modern university remains significant. The presented article is devoted to the analysis of the university's open educational space as a complex phenomenon that requires interdisciplinary analysis. The article analyzes the key features of the university's open educational space, including free access to educational materials, flexibility of individual educational pathways, network interaction of participants in the educational process, as well as the use of digital technologies, and more. Attention is drawn to the study of the role of the university's open educational space in enhancing the competitiveness of graduates in the labor market.

Keywords: open educational space of the university, higher professional education, competencies, students.

References

1. Veselova E. L., Voloshina T. A. Open education is an important direction in the development of adult education // Problems of modern pedagogical education. - 2024. - No. 85-2. - P. 80-83.
2. Zeer E. F., Rezer T. M., Symanyuk N. V. Transformation of the functions of higher education teachers in conditions of uncertainty: problem statement // Education and Science. - 2023. - Vol. 25. - No. 5. - P. 12-48.
3. Zinchenko V. O. Open educational space: concept and essential characteristics // Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. - 2019. - No. 9 (142). - P. 4-9.
4. Ivanov A. A., Golubenko N. Yu., Vavrinyuk S. A. Open educational space for training military specialists // Modern school of Russia. Modernization issues. - 2021. - No. 9-2 (38). - P. 30.
5. Kozyreva O. A. Competency model of a graduate as a system-forming component of the formation of competencies in bachelors of a pedagogical university // Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. - 2021. - No. 2 (155). - P. 22-31.
6. Kozyreva O. A. Methodology for modeling the professional competence of a teacher // Educational technologies and society. - 2008. - Vol. 11. - No. 1. - P. 375-377. - URL: Methodology for modeling a teacher's professional competence (accessed on September 12, 2025).

7. Kozyreva O. A. Creating an inclusive educational environment as a socio-pedagogical problem // Bulletin of TSPU. - 2014. - No. 1. - pp. 112-115. - URL: Creating an inclusive educational environment as a socio-pedagogical problem - topic of a scientific article on educational sciences read the text of the research work for free in the CyberLeninka electronic library (accessed on September 12, 2025).
8. Kolesnikova I. A. Open education: prospects, challenges, risks // Higher education in Russia. - 2009. - No. 7. - pp. 12-23. Open education: prospects, challenges, risks (accessed on September 12, 2025). 9. Korobkova E. N. Open Education as a Pedagogical Challenge // Continuous Education. - 2021. - No. 3. - Pp. 11-15.
10. Kosolapova L. A. Educational Space of an Organization as an Environment for Self-Development of a Future Specialist // Bulletin of Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Series No. 1. Psychological and Pedagogical Sciences. - 2023. - No. 2. - Pp. 355-361.
11. Medeshova A. B. Digitalization and Open Educational Space: New Opportunities for the Part-Time Learning Model // THE BULLETIN. - 2025. - Vol. 416. - No. 4. - Pp. 209-226.

Функции школы в представлениях студентов российских вузов: структура мотивов и межкурсовые различия

Кулибина Ольга Валерьевна
кандидат медицинских наук, доцент кафедры общей гигиены с экологией, Ярославский государственный медицинский университет, kulibinaov@mail.ru

Статья представляет результаты общероссийского срезового опроса 4374 студентов (1-6 курсы; педагогические, технические, медицинские направления) о функциях школы и мотивах её «необходимости». Построены профили мотивов по курсам; межгрупповые различия оценены однофакторной ANOVA. Ведущими мотивами выступили получение знаний (73,95%), общение со сверстниками (62,03%) и продолжение образования (48,09%). По мере продвижения по курсам снижается значимость общения, усиливается ориентация на поступление при стабильно высокой роли познавательного мотива. Статистически значимые различия выявлены по мотиву «поступления…» ($F \approx 3{,}76$; $p=0{,}002$) и ответу «для взрослых, надо их спросить» ($p=0{,}040$); для «творческого развития» и «общения» — пограничная значимость. Негативные и неопределённые оценки нужности школы остаются низкими на всех курсах, что подтверждает легитимность школьного опыта. Практическая значимость — обоснование настроек университетских программ: приоритизация базовых академических результатов на всех курсах, усиление академической и карьерной навигации на старших, поддержка социализации и самореализации на младших.

Ключевые слова: функции школы, преемственность школа – вуз, высшее профессиональное образование, образовательные траектории.

Введение

Актуальность. Актуальность темы определяется потребностью высшего профессионального образования опираться на масштабные эмпирические данные о том, какие функции школы выпускники реально считают значимыми [2, 7, 8, 11].

Представления студентов определяются прямой связью с задачами преемственности «школа–вуз» и необходимостью согласовывать содержание и методы университетского обучения с реально сформированными мотивационно-смысловыми основаниями абитуриентов и первокурсников. Понимание того, какие функции школы – познавательные, социальные, навигационные, ценностные – воспринимаются значимыми, позволяет проектировать входные модули, механики социализации и академической навигации, снижая риски демотивации и академического стресса на ранних этапах обучения [3, 9, 10].

В условиях возрастания роли образовательных траекторий и переходов тематический фокус на мотивах нужности школы обеспечивает обоснование для интеграции карьерного консультирования, научного письма и портфолио в основные курсы. Выделение устойчивого познавательного ядра и вариативных компонентов (социализация, самореализация, творческое развитие) делает тему ключевой для настройки учебных планов по направлениям подготовки и курсам, а также для систем внутреннего обеспечения качества образования [1].

Для педагогического, технического и медицинского профилей такая оптика помогает выявлять разрывы между школьными практиками и вузовскими требованиями, формируя адресные мосты поддержки и удержания. Наконец, апелляция к мотивационно-смысловому опыту выпускников школы создаёт эмпирически подкреплённую основу для управленческих решений университетов и разработки программ преемственности без потери учебной мотивации [4, 5, 6].

Цель исследования. Выявить структуру и относительную выраженность мотивов, ради которых, по мнению студентов, была нужна школа, а также проанализировать их межкурсовую динамику и статистически значимые различия на выборке 4374 студентов российских вузов, обосновать педагогические ориентиры для высшей школы с учётом преобладания познавательного мотива и усиления ориентации на продолжение образования на старших курсах

Новизна. Научная новизна исследования состоит в комплексной эмпирической оценке представлений студентов российских вузов о функциях школы с дифференциацией по курсам и проверкой статистической значимости межгрупповых разли-

чий на массиве из 4374 респондентов всех федеральных округов. Впервые представлена целостная структура мотивов (познавательные, социальные, навигационные, ценностные, творческие, самореализация, негативные/неопределённые) с расчетом долей по совокупности и каждому курсу, обеспечивающая сопоставимость профилей и их аналитическую интерпретацию. Установлены устойчивые траектории межкурсовой динамики: стабильное преобладание мотива получения знаний, снижение значимости общения со сверстниками и рост ориентации на продолжение образования, статистически подтверждённые результатами однофакторной ANOVA для ряда позиций. Предложена воспроизводимая процедура анализа (бинарное кодирование опций, агрегирование долей по курсам и тестирование фактором «курс»), пригодная для лонгитюдного мониторинга и стратифицированных сравнений по направлениям подготовки и регионам. Дополнительно зафиксирован устойчиво низкий уровень негативных и неопределённых оценок нужности школы, формирующий эмпирический базис для оценки легитимности школьного опыта и проектирования адресных педагогических интервенций в высшей школе.

Материалы и методы

Исследование выполнено в формате поперечного аналитического среза на основе массового опроса студентов российских вузов, охватывающего 4374 респондента из всех федеральных округов РФ. В выборку включены обучающиеся по педагогическим, техническим и медицинским направлениям с 1 по 6 курс: 1 курс – 1507, 2 курс – 1134, 3 курс – 612, 4 курс – 485, 5 курс – 536, 6 курс – 100 человек; региональная представленность: Центральный – 2650, Южный – 583, Уральский – 400, Приволжский – 305, Сибирский – 184, Северо-Западный – 131, Дальневосточный – 84, Северо-Кавказский – 37 наблюдений. Объектом анализа выступал массив анкетных ответов на единый исследовательский вопрос без дополнительного стратификационного вмешательства, за исключением группировки по курсам обучения.

Респондентам задавался вопрос: «Как Вы считаете, для чего Вам была нужна школа?», с перечнем содержательных опций, отражающих познавательные, социальные, навигационные и оценочные мотивы. Перечень включал, в частности, «общения со сверстниками», «общения со взрослыми», «образования, чтоб получить знания», «развития творческих способностей», «передачи ценностей и идеалов от старших младшим», «поступления в колледж, вуз; магистратуру, аспирантуру», «помощи в выборе профессии», «ориентации в жизни», «для взрослых, надо их спросить», «самореализации», «не могу сказать, но точно нужна», «школа в таком виде, как сейчас – не нужны», «мне школа в принципе была не нужна», «затрудняюсь ответить». По структуре данных и суммарным долям интерпретация проводилась как многовариантный выбор, при котором каждый пункт кодировался бинарно на уровне респондента (1 – выбран, 0 – не выбран) с последующей агрегацией по курсам. Первичная база представлена сводными показателями по каждому варианту ответа в разрезе шести курсов обучения, что позволило унифицировать обработку и исключить влияние пропусков на уровне индивидуальных записей. Для каждого мотива рассчитывались доли (в процентах) от численности, соответствующей курсовой подвыборки и интегральные показатели по всей выборке, что обеспечило сопоставимость профилей мотивов между группами. Региональные показатели использовались для описания состава выборки и оценки дисбалансов, но не выступали фактором при межгрупповом тестировании, сфокусированном на различиях между курсами.

Межгрупповые различия оценивались методом однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) с фактором «курс» (шесть уровней) по каждой бинарной переменной, агрегированной на уровне индивидуальных ответов, с представлением F-критерия и ассоциированных p-значений в сводной таблице. Описательная статистика включала выборочные доли по вариантам ответов в процентах для всей выборки и по каждому курсу, что позволило сочетать проверку значимости различий и субстантивную интерпретацию эффектов. Интерпретация результатов выполнялась с учётом величин F и p для отдельных мотивов («поступления…», «для взрослых, надо их спросить», «развития творческих способностей», «общения со сверстниками» и др.), представленных в итоговой аналитической таблице. Методические ограничения связаны с однотемным инструментарием (один вопрос с многовариантным выбором), неравномерной региональной представленностью и малой подвыборкой 6 курса, что учитывалось при интерпретации статистической значимости и обобщаемости выводов.

Результаты и обсуждения

Представлены результаты статистической обработки ответов 4374 студентов российских вузов всех федеральных округов на вопрос: «Как Вы считаете, для чего Вам была нужна школа?», при этом анализ проведён по курсам обучения (1-6) с оценкой межгрупповых различий методом однофакторной ANOVA. В выборку вошли будущие педагоги, инженеры и медики с 1 по 6 курс: 1 курс – 1507 человек, 2 курс – 1134, 3 курс – 612, 4 курс – 485, 5 курс – 536, 6 курс – 100 респондентов. География охватывает все федеральные округа: Центральный – 2650, Южный – 583, Уральский – 400, Приволжский – 305, Сибирский – 184, Северо-Западный – 131, Дальневосточный – 84 и Северо-Кавказский – 37 наблюдений. По совокупности ответов ведущими мотивами названы получение знаний (73,95%), общение со сверстниками (62,03%) и поступление на следующую ступень образования – в колледж, вуз, магистратуру или аспирантуру (48,09%) (табл. 1).

Таблица 1
Распределение ответов по интегральной выборке (All Grps) на вопрос: «Как Вы считаете, для чего Вам была нужна школа?», N=4374

Фактор влияния	SS	df	MS	SS	df	MS	F	p
общения со сверстниками	2,4388	5	0,4878	1016,3	4368	0,2327	2,0965	0,0629
общения со взрослыми	0,4679	5	0,0936	506,29	4368	0,1159	0,8073	0,5442
образования, чтоб получить знания	1,1049	5	0,2210	856,40	4368	0,1961	1,1271	0,3435
развития творческих способностей	2,1491	5	0,4298	853,49	4368	0,1954	2,1997	0,0516
передачи ценностей и идеалов от старших младшим	0,7194	5	0,1439	575,63	4368	0,1318	1,0919	0,3626
поступления в колледж, вуз; магистратуру, аспирантуру	**4,6796**	**5**	**0,9359**	**1088,1**	**4368**	**0,2491**	**3,7573**	**0,0021**
помощи в выборе профессии	0,5286	5	0,1057	705,41	4368	0,1615	0,6547	0,6580
ориентации в жизни	1,0513	5	0,2103	864,28	4368	0,1979	1,0627	0,3790
для взрослых, надо их спросить	**0,3987**	**5**	**0,0797**	**149,11**	**4368**	**0,0341**	**2,3358**	**0,0396**
самореализации	0,5195	5	0,1039	644,24	4368	0,1475	0,7044	0,6201
не могу сказать, но точно нужна	0,0918	5	0,0184	131,68	4368	0,0301	0,6091	0,6930
школа в таком виде, как сейчас – не нужна	0,5497	5	0,1099	280,60	4368	0,0642	1,7115	0,1283
мне школа в принципе была не нужна	0,0475	5	0,0095	89,06	4368	0,0204	0,4657	0,8020
затрудняюсь ответить	0,0345	5	0,0069	65,94	4368	0,0151	0,4565	0,8088

Далее по убыванию следуют ориентация в жизни (27,25%), развитие творческих способностей (26,46%), помощь в выборе профессии (19,97%) и самореализация (17,70%). Менее распространены передача ценностей и идеалов от старших младшим (16,02%) и общение со взрослыми (12,81%), тогда как доли отрицательных и неопределённых ответов остаются невысокими: «школа в таком виде… не нужна» – 6,68%, «для взрослых, надо их спросить» – 3,40%, «не могу сказать, но точно нужна» – 3,05%, «мне школа в принципе была не нужна» – 2,05%, «затрудняюсь ответить» – 1,52%. По динамике курсов доля мотива «получить знания» остаётся стабильно высокой на всём протяжении обучения (примерно 70,79-79,26%), при этом значимость общения со сверстниками снижается с 64,14% на 1-м курсе до 56,30% на 6-м, а мотив «поступить в колледж/вуз/магистратуру/аспирантуру» возрастает с 46,01% до 57,78%. Мотив «ориентация в жизни» демонстрирует колебания с выраженным пиком на 4-м курсе (30,57%), «самореализация» чаще отмечается на младших курсах (19,02% на 1-м против 13,33% на 6-м), тогда как «помощь в выборе профессии» сохраняется в интервале 14,07-20,90% без выраженного тренда. Результаты однофакторной ANOVA по курсам фиксируют статистически значимые различия по мотиву «поступления…» ($F \approx 3,76$; $p=0,002$) и по ответу «для взрослых, надо их спросить» ($F \approx 2,34$; $p=0,040$). Для «развития творческих способностей» ($p=0,052$) и «общения со сверстниками» ($p=0,063$) отмечена пограничная значимость, тогда как по остальным позициям различия статистически не подтверждаются ($p>0,10$). Тем самым школа в представлениях студентов прежде всего выступает источником знаний и средой социальной интеграции, а по мере продвижения по программе усиливается её функция стартовой площадки для продолжения образования. В целом структура мотивов остаётся относительно стабильной, а значимые межкурсовые различия носят селективный характер и главным образом касаются ориентации на последующие уровни обучения.

Полученные результаты подтверждают доминирование познавательного и социального компонентов школьного опыта при одновременном усилении утилитарной ориентации на продолжение образования по мере продвижения по курсам. Снижение значимости общения со сверстниками и рост мотива «поступления…» у старшекурсников подразумевают необходимость усиления карьерного консультирования и академического наставничества на поздних этапах обучения и при образовательных переходах. Пограничные различия по «творческому развитию» и «общению» указывают на чувствительность этих мотивов к средовым условиям, что открывает возможности для программ проектного обучения и тьюторского сопровождения.

Выводы

Многомасштабный опрос 4374 студентов всех федеральных округов показал, что школа воспринимается прежде всего, как источник знаний и среда социализации. По мере продвижения по курсам возрастает утилитарная ориентация на продолжение образования, тогда как значимость общения со сверстниками снижается. Межкурсовые различия статистически подтверждены для мотива поступления, при низкой доле негативных и неопределённых оценок нужности школы на всех курсах.

1. Школа выполняет базовую академическую функцию: мотив «получить знания» лидирует в совокупности ответов.

2. Социальная функция выражена, но её значимость убывает от младших к старшим курсам (общение со сверстниками снижается).

3. Мотив продолжения образования усиливается на старших курсах, различия по курсам значимы по ANOVA.

4. Мотивы «ориентация в жизни», «творческое развитие» и «самореализация» демонстрируют неоднородную динамику без устойчивого тренда.

5. Негативные и неопределённые установки относительно нужности школы остаются стабильно низкими на всех курсах.

Итоги исследования свидетельствуют о стабильном ядре образовательных смыслов школы в

представлениях студентов при наличии селективных межкурсовых сдвигов, указывающих на перераспределение акцентов по мере продвижения в обучении. Преобладание академического компонента сочетается с возрастающей ценностью выстраивания индивидуальных образовательных траекторий, что находит подтверждение в статистически значимых межкурсовых различиях по соответствующим мотивационным основаниям. Практическая значимость результатов состоит в необходимости тонкой настройки университетских практик наставничества, учебной навигации и поддержки социальной вовлечённости, а также в целесообразности продолжения исследований для уточнения выявленных закономерностей.

Литература

1. Албанбаева Д.О. Оценка жизненных перспектив будущих абитуриентов вуза: анализ до и после поступления / Д.О. Албанбаева // Известия института педагогики и психологии образования. – 2023. – № 4. – С. 4-26.
2. Андреева А.Д. Отношение к учению в разные периоды развития российского школьного образования / А.Д. Андреева // Культурно-историческая психология. – 2021. – Т. 17, № 1. – С. 84-92.
3. Гордиенко Т.П. Система преемственности между школой и вузом как педагогическая категория / Т.П. Гордиенко, Т.И. Гумена // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 6. – С. 35-40.
4. Зубахина А.А. Отсутствие ясности учебной цели как причина имитации учебного процесса / А.А. Зубахина // Педагогика и просвещение. – 2022. – № 4. – С. 138-145.
5. Зулкарнаева П.Л. Анализ развития учебной мотивации студентов высших учебных заведений / П.Л. Зулкарнаева, М.А. Алиева, Г.А. Овсеенко // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2024. – Т. 8, № 6(147). – С. 159-164.
6. Кострикин Е.Г. Современные механизмы формирования учебной мотивации студентов вуза / Е.Г. Кострикин // Общество: социология, психология, педагогика. – 2025. – № 1(129). – С. 27-32.
7. Кулибина О.В. Ценностные приоритеты студентов российских вузов: эмпирический анализ и педагогические выводы // Современное педагогическое образование. 2025. №6. С. 232-237.
8. Нечаев М.П. Реализация регентальной функции воспитания в образовательном процессе современной школы / М.П. Нечаев // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2023. – № 4. – С. 102-108.
9. Тимофеев А.Н. Модель подготовки будущего учителя в системе «школа-вуз» / А. Н. Тимофеев // Журнал педагогических исследований. – 2023. – Т. 8, № 4. – С. 109-121.
10. Токарева В.П. Минимизация рисков при формировании мотивации у студентов во время учебного процесса / В.П. Токарева // Вестник науки. – 2025. – Т. 2, № 1(82). – С. 648-656.
11. Чернявская А.П. Осмысление целей общего образования российскими старшеклассниками / А.П. Чернявская, Н.Н. Летина // Ярославский педагогический вестник. – 2024. – № 5(140). – С. 8-25.

The functions of the school in the representations of students of Russian universities: the structure of motives and inter-course differences

Kulibina O.V.

Yaroslavl State Medical University

The article presents the results of an All-Russian cross-examination of 4,374 students (university years 1-6; pedagogical, technical and medical specialties) about the functions of the school and the motives of its "necessity". Motivation profiles for the courses were compiled; intergroup differences were assessed using a one-factor analysis of variance. The main motives were gaining knowledge (73.95%), communicating with peers (62.03%) and continuing education (48.09%). As the courses progress, the importance of communication decreases, and the emphasis on admission increases with the consistently high role of the cognitive motive. Statistically significant differences were found in the motive of "continuing learning ..." (F≈3.76; p=0.002) and the answer "for adults you need to ask them" (p=0.040); for "creative development" and "communication" — borderline significance. Negative and uncertain assessments of the need for schooling remain low in all courses, which confirms the legitimacy of the school experience. The practical significance lies in substantiating the parameters of university programs: prioritizing basic academic results in all courses, strengthening academic and career navigation for 5-6 courses, as well as supporting the socialization and self-realization of 1-3 courses.

Keywords: school functions, school–university continuity, higher professional education, educational trajectories.

References

1. Albanbaeva D.O. Assessment of Life Prospects of Future University Applicants: Analysis Before and After Admission / D.O. Albanbaeva // News of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education. - 2023. - No. 4. - Pp. 4-26.
2. Andreeva A.D. Attitudes towards Learning in Different Periods of the Development of Russian School Education / A.D. Andreeva // Cultural-Historical Psychology. - 2021. - Vol. 17, No. 1. - Pp. 84-92.
3. Gordienko T.P. The System of Continuity between School and University as a Pedagogical Category / T.P. Gordienko, T.I. Gumena // Pedagogical Education in Russia. - 2023. - No. 6. - Pp. 35-40.
4. Zubakhina A.A. Lack of Clarity of the Learning Goal as a Reason for Imitating the Learning Process / A.A. Zubakhina // Pedagogy and Education. - 2022. - No. 4. - P. 138-145.
5. Zulkarnaeva P.L. Analysis of the Development of Academic Motivation of Students of Higher Education Institutions / P.L. Zulkarnaeva, M.A. Alieva, G.A. Ovseenko // Economics and Management: Problems, Solutions. - 2024. - Vol. 8, No. 6 (147). - P. 159-164.
6. Kostrikin E.G. Modern Mechanisms for Forming Academic Motivation of University Students / E.G. Kostrikin // Society: Sociology, Psychology, Pedagogy. - 2025. - No. 1 (129). - P. 27-32.
7. Kulibina O.V. Value Priorities of Students of Russian Universities: An Empirical Analysis and Pedagogical Conclusions // Modern Pedagogical Education. 2025. No. 6. pp. 232-237.
8. Nechaev M.P. Implementation of the Regental Function of Education in the Educational Process of a Modern School / M.P. Nechaev // ASOU Conference: Collection of Scientific Papers and Materials of Scientific and Practical Conferences. - 2023. - No. 4. - pp. 102-108.
9. Timofeev A.N. Model of Training Future Teachers in the School-University System / A.N. Timofeev // Journal of Pedagogical Research. - 2023. - Vol. 8, No. 4. - pp. 109-121.
10. Tokareva V.P. Minimizing Risks in Forming Motivation in Students During the Educational Process / V.P. Tokareva // Science Bulletin. - 2025. - Vol. 2, No. 1 (82). - P. 648-656.
11. Chernyavskaya A.P. Understanding the Goals of General Education by Russian High School Students / A.P. Chernyavskaya, N.N. Letina // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. - 2024. - No. 5 (140). - P. 8-25.

Парасоциальные отношения как фундамент коммуникации аудитории и медийной персоны

Репин Антон Олегович
аспирант, Институт журналистики, коммуникаций и медиаобразования, МПГУ, repinkarmal@yandex.ru

Статья посвящена изучению феномена парасоциальных отношений между аудиторией и медиаперсоной. В современной медианауке мало внимания уделяется феномену парасоциальных связей, поэтому нам кажется важным изучить этот феномен как с точки зрения дефиниций, так и многочисленности его функций относительно медиа прошлого и настоящего. Рассматриваются различные и конфликтующие подходы к определениям парасоциальных отношений и парасоциальных взаимодействий, оценивается влияние этого вида коммуникации с точки зрения аудитории и сточки зрения лидера мнений. Особое внимание уделяется работе родоначальников термина Д. Ортона и Р. Вола, благодаря которым исследование было разделено на понимание дефиниций и особенности парасоциальных связей и основные компоненты, благодаря которым они функционируют: персона, близость, роль аудитории, управление аудиторией, условия принятия парасоциальной роли аудиторией и ценность парасоциальной роли для аудитории. Более того, в статье исследуются общие характеристики и набор инструментов деятельности персоны и делается попытка выяснить, почему парасоциальные отношения успешно функционируют в рамках медиа. Изучаемый объект в условиях медиа включает в себя все возможные интерпретации и методы парасоциальных связей между аудиторией и медиаперсоной. В заключении статьи делается вывод о закономерности существования парасоциальных отношений как симбиоза между аудиторией и персоной, где во времена турбулентности обе стороны данной коммуникации награждаются иллюзией стабильности.

Ключевые слова: парасоциальные взаимодействия, парасоциальные отношения, аудитория, медиаперсона, медиасреда, медиа, потребитель контента, персоналия.

Введение

Обитание человека в сетевой среде едва ли покажется кому-то дикостью в условиях современного технологического прогресса. Нерушимое присутствие состоявшегося «второго мира» не оставило сомнений в том, что мы стали полноценными обитателями медийной вселенной. Мысли и чувства, семейные и дружеские связи, желания и потребности – все это находится в пределах одного клика. В гипнотическом очаровании медийного контента и его безусловной доступности, человек боится оторваться от ярких экранов и осознать, что в этом потоке информации он остается совершенно один.

В условиях современной медиасреды человек остается в комнате со своим электронным устройством, но все же жаждет социального взаимодействия. Как ни странно, коммуникации внутри и вне сетевого пространства строятся одними и теми же инструментами: общением один на один, в группе, участием в сообществах, наблюдением за миром вокруг. Однако научное сообщество не зря наблюдает за современными сетевыми коммуникациями и задается вопросами об эффективности и целесообразности этих процессов. Ведь современная медиасреда основана на чрезмерном потреблении контента и перенасыщении информацией. Что если привычных способов коммуникации уже становится недостаточно для современного потребителя? Что мы создаем, когда потребность в коммуникации становится несоизмерима с реальным кругом общения?

Так проявляются парасоциальные отношения: создание кумиров, проекции, игра образов, имидж, привлекательная картинка и поиск себя, своего круга в среде, которая хвалится своей отстраненностью, но надевает маску близости.

Материалы и методы

Актуальность исследования обусловлена малой изученностью феномена парасоциальных отношений в отношении современной специфики медиасреды. При том, что этот вид коммуникации был выделен исследователями еще в середине XX века, многие ученые все еще затрудняются описать современные отношения между лидерами мнений и их аудиториями как парасоциальные. По мере увеличения влияния персоны и личности в медиасреде и количества видимой близости в области коммуникаций, количество парасоциальных отношений будет расти. Потребительская натура же современной среды и неконтролируемый рост популярности современных лидеров и их количества позволяет подобным способам коммуникации расцветать, а лидерам вносить или игнорировать изменения в существующей повестке масс или инди-

вида. Основными опорами данной темы, безусловно, будут оставаться вопросы о том, являются ли парасоциальные отношения злокачественными или доброкачественными и как они преобразуют лидеров общественного мнения и аудиторию.

Целью исследования являются изучение парасоциальных отношений как феномена современной медиасреды и попытка разобраться в том, как лидер и аудитория в этих отношениях функционируют. Более того, мы изучим чем могут быть опасны парасоциальные отношения и как они могут быть выгодны обеим сторонам подобной коммуникации. Благодаря анализу трудов создателей термина «парасоциальные отношения» [7] Д. Ортона и Р. Вола, а также современных исследователей в области коммуникации, психологии и социологии, мы сможем дать исчерпывающую оценку парасоциальным отношениям как медиакультурному феномену и столпу отношений сегодняшней коммуникации между аудиторией и лидером мнений.

Анализ литературы

Первое упоминание термина «парасоциальные отношения» произошло в области социальной психологии/психиатрии в 1956 году. В своей работе «Mass Communication and Para-social Interaction Observations on Intimacy at a Distance» исследователи в области социологии Д. Ортон и Р. Вол предлагают первое определение парасоциальным интеракциям как психологической привязанности, иллюзиям, строящимся на видимой близкой коммуникации аудитории и персоны в масс-медиа [7, с. 215].

Изучая телевидение, радио и кинематограф как основные двигатели подобных отношений, Д. Ортон и Р. Вол отмечали важную особенность коммуникации между ведущим, выступающим или актером – сдвиг отношений случался, когда персона с экранов обращалась напрямую к аудитории, создавая место персонального, приватного общения [7, с. 216]. Зритель при этом становился уже не просто наблюдателем, а невольным участником коммуникации. И чем больше персона пыталась вовлечь аудиторию в зону персональной коммуникации, адаптируя свой материал и обращаясь к ней, тем больше зритель вовлекался в эти отношения, ожидая персонального ответа от персоны.

Позднее, в годы раскрепощения телевидения, американские ученые 80-х – 90-х годов, заметившие развитие феномена, предложили собственные определения парасоциальным взаимодействиям. Р.Рубин и М. МакХью описывали феномен как «односторонние межличностные отношения, которые зрители устанавливают с телевизионными медиаперсонажами» [12, с. 280], они же предложили схему развития таких отношений: целевое притяжение – парасоциальное взаимодействие – ощущение важности отношений. Похожее определение парасоциальным взаимодействиям дают А. Грант, К. Гутри и С. Болл-Рокич: они рассматривают парасоциальность как «отношения между зрителем и телеперсоной» [6, с. 773].

К более широкому определению приходят шведские исследователи подросткового взаимодействия с телевидением К. Розенгрен, С. Виндхол, П. Хэйкенссон и У. Джонсон-Смарагди: они определяют парасоциальные взаимодействия в качестве любых долгосрочных отношений с персоной. Объектом своего исследования ученые выделяли три шкалы, измеряющие парасоциальность и характеризующие основные положения отношения к телевизионным программам [11, с. 348]:

- Шкала парасоциального взаимодействия (Кажется, что кто-то в программе говорит со мной напрямую/ Кто-то в программе кажется настолько реальным, что я будто могу с ним поговорить/ Мне часто кажется, что люди, которых я вижу в программе почти стали старыми друзьями).
- Шкала захвата (Когда я смотрю эту программу, иногда мне хочется оказаться там/ Когда я смотрю эту программу я почти верю, что я уже в ней/ Когда я смотрю эту программу, мне кажется, что я уже принимаю участие в ней с другими людьми/ Иногда, когда я смотрю программу, я уверен, что я один из персонажей в истории).
- Шкала долгосрочной идентификации (Часто, когда я досмотрел программу, я еще долгое время думаю о ней/ Даже когда проходит много времени после просмотра программы, я думаю о том, каково это быть одним из персонажей в этой истории/ Я бы хотел быть как люди в этой программе).

Однако в рамках теории парасоциальности, современными исследователями для удобства все же принято разделять понятия «парасоциальные взаимодействия» и «парасоциальные отношения», несмотря на их видимую синонимичность. Х. Шрамм и Т. Хартманн предложили разделить парасоциальность на два типа [13, с. 387]:

- PSI (Parasocial Interactions / парасоциальные взаимодействия) – межличностные процессы между персоной и аудиторией, происходящие непосредственно во время потребления медиа.
- PSR (Parasocial Relationships/ парасоциальные отношения) – длительный процесс формирующихся межличностных отношений, который существует между двумя людьми за пределами личной коммуникации.

Важным фактором исследователи также выделяют отсутствие в парасоциальных отношениях взаимности. Эти взаимодействия зачастую являлись односторонними, недиалектичными и подконтрольными исполнителю, а не аудитории, что препятствует значимому развитию каких-либо личных отношений. Для аудитории парасоциальные интеракции будут являтся своеобразным симулякром обмена мнением.

Однако в рамках современной медиасреды некоторые ученые рассматривают преобразование односторонности современных парасоциальных отношений благодаря появлению лайв-стриминга. Р. Каверт и Э. Дэниел Мл. отмечают, что современные парасоциальные отношения в области лайв-стриминга преодолевают исконную одностороннюю форму, преобразовывая отношения между зрителем и персоной в «полторасторонние» (“one-and-a-half” sided) [8, с. 2]. Подтверждается это распространением «микроселебрити» в онлайн-медиа при помощи прямых трансляций, характеризующимися

прямым общением аудитории и персоны посредством чатов и пр. Исследователи отмечают такие парасоциальные отношения высокой эмоциональной вовлеченностью, повышенным уровнем присутствия и сильной принадлежностью к сообществу.

Отдельно стоит отметить термин, выделенный Д. Коэном – парасоциальное расставание или PSB (Parasocial Breakup) [5, с. 192]. Данное понятие описывает ситуацию, в которой персонаж, с которым зритель формирует парасоциальные отношения покидает медийное поле. Ученый отмечает, что зритель становится менее заинтересован в персонаже, если его присутствия не хватает в медиаполе.

Чтобы разобраться с этими сложными вариантами коммуникации зрителя и персоны масс-медиа, мы предлагаем подробно рассмотреть феномен через призму признаков-звеньев, которые родоначальники понятия выделили в рамках парасоциальных отношений в своих работах.

1) **Персона**. Персонаж, актер, ведущий, политик и т.д. – самобытная фигура, представленная в области масс-медиа. Присутствие в парасоциальных отношениях ключевого рупора распространения близости с аудиторией провоцирует наблюдение зрителя за его внешностью, голосом, поведением, взглядами, авторитетом, что в добавлении с тактикой удержания зрителя и видимого общения с аудиторией провоцирует создание проекций: друг, советник, ролевая модель и т.д. [7, с. 215]. Особенностью удержания и силы такой связи будет поведение персоны по определенной стандартизированной формуле, аккуратно выстроенной не только самой персоной, но и командой, стоящей за кулисами сцены.

Этот имидж, поддерживаемый персонажем, умноженный на периодичность появления персоны на экранах является комфортным вариантом дремлющей реальности в мире постоянных политических, культурных и социальных потрясений.

К примеру, В.Г. Немировский исследует парасоциальные отношения как фактор снижения одиночества в обществе травмы. Автор отмечает, что в эпоху потрясений в обществе происходит индивидуальная эксклюзия или добровольная обособленность от внешних проблем, где человек чувствует себя изолированным от привычных ему контактов [1, с. 64], что в последствии может приводить индивида к формированию парасоциальных связей в качестве компенсации потери привычного жизненного цикла.

И.И. Черемискина и К.А. Холупова [4, с. 224] приходят к похожему выводу: создание парасоциальных отношений с виртуальными персонажами является способом адаптации к дискомфорту реального мира.

2) **Близость**. Иллюзия персональной коммуникации между аудиторией и персоной. Может достигаться как средствами неформальной личной беседы: жестами, сленгом, стилем общения, обстановкой, так и техническими возможностями медиа: ракурсами камер от первого лица, монтажом, знакомой музыкой, освещением и т.д. Подобными инструментами вовлечения аудитории создатель контента умышленно или инстинктивно пытается стереть «границы экрана» между собой и аудиторией, подтвердить равноправное участие в этой коммуникации [7, с. 218].

Рассуждая о парасоциальных отношениях, И.Ю. Тихонова и А.С. Кравец утверждают, что для аудитории такой тип псевдоотношений является притягательным именно из-за реализации иллюзии «интимности». В то время, пока потребитель медиа будто подсматривает за частной жизнью персоны, та «…появляется перед камерой, фиксирует свои неожиданные реакции на события, позволяя наблюдающему включиться в непосредственное восприятие тех или иных моментов жизни персоны» [2, с. 42].

Поскольку в рамках теории Д. Ортона и Р. Вола парасоциальные отношения - односторонние, поддержание правдоподобной имитации близости является ответственностью персоны или его команды. Если тактики сближения сработали, то аудитория попытается инициировать контакт с персоной различными способами – от вовлечения в дискуссии до материальной поддержки.

3) **Роль аудитории**. В рамках парасоциальных отношений это самобытная роль, добровольно выбранная зрителем, но установленная в рамках области, контролируемой медиаперсоной. Ролевые отношения строятся на постоянном обращении к аудитории с целью создать у зрителя ощущение идентичности в рамках транслируемого медиа, а иллюзия непосредственного участия и применение неформального стиля общения лишь усиливает цепи парасоциальных отношений. Они определяются путем того, как аудитория выбирает взаимодействовать с персоной и какие действия предпринимает в отношении лидера мнений.

По мнению Д. П. Ткаченко и Т. С. Самсонова, инициатором парасоциальной связи всегда является человек, взаимодействующий с медиа и персоной. Главную роль играют положительные эмоции от ознакомления с медиаресурсом, а после «…этот положительный опыт гипотетически начинает ассоциироваться с более ранними примерами такого общения» [3, с. 55].

Преданная аудитория активнее принимает участие в выстроенной ролевой игре, где имидж персоны строится на знакомых поведенческих образах. В то же время, непостоянная аудитория будет обладать большим спектром поведенческого выбора: отторжение, ненависть, критический взгляд на ситуацию [7, с. 219].

Особую роль для потребителя медиа играет натуральность взаимоотношений с людьми, социальный статус и набор ценностей персоны. Чем большее выстраивается доверие к иллюзии коммуникации у аудитории, тем сильнее будет эффект воздействия на нее: потребитель будет прислушиваться к персонам, к их рекомендациям, активнее принимать участие в их медийной жизни, приобретать рекомендуемые ими товары и т.д.

4) **Управление аудиторией**. Определить истинное отношение к медиаперсоне в информационной среде достаточно сложно, поскольку коммуникация между аудиторией и лидером мнений в системе парасоциальных связей часто является иллюзорной. «Правильное» поведение по отношению к персоне может являться не достижением аналитической способности зрителя, а результатом паутины манипуляций масс-медиа [7, с. 220].

Тренинг мнений аудитории по отношению к той или иной персоне начинается с взаимодействия аудитории и автора: чтения комментариев, разговора со зрителями в студии, наблюдения за реакцией публики и др. Чем ярче взаимодействие аудитории с персоной показано в том или ином медиа, тем сильнее будет вырабатываться модель «адекватного реагирования» у наблюдателя. Я. Ким и Ч. Лим закономерно подмечают, что повторяющиеся парасоциальные интеракции с одной и той же медиаперсоной будут влиять как на изменения в поведении, так и на потребительские привычки [9, с. 767].

Более того, главным двигателем в управлении мнением аудитории может являться сама индустрия массовых коммуникаций, ведущая последовательную пропаганду в пользу той или иной медиаперсоны. СМИ отбрасывают безличность повествования в пользу сенсации и вовлечения аудитории персоны, в то время как рекламные кампании используют устоявшиеся положительные образы лидеров мнений, чтобы продать продукт уязвимому потребителю. Ожидается, что аудитория будет верить навязанной иллюзии, проявляя лояльность к «настоящему», «душевному» образу персоны.

5) **Условия принятия парасоциальной роли аудиторией**. Принятие или отторжение парасоциальной связи напрямую зависит от понимания аудиторией условий, установок или действий в рамках предложенного медиаконтента. Потребитель не сможет почувствовать себя участником шоу, которого не понимает [7, с. 221]. Предполагается, что отказ или принятие парасоциальной роли напрямую будут зависеть от степени соответствия требуемой ролевой квалификации, установленной лидером общественного мнения. Сопротивление или искажение ролевой интеракции также может быть вызвано ролевым несоответствием человека с заданным портретом целевой аудитории (пол, раса, социальный статус, возраст и т.д.)

В исследовании С. Куинтена, например, парасоциальные отношения исследуются как антагонистичный феномен у возрастной рамки 55 лет и старше [10, с. 567]. Результаты показали, что антагонистические парасоциальные отношения усиливались по мере роста симптомов депрессии, одиночества и неудовлетворенностью жизнью у пожилых людей. То есть даже несмотря на антагонизм по отношению к персоне, исследователь допускает вариант функционирования враждебных парасоциальных отношений.

Сам же лидер старается адаптировать свою роль под предполагаемую аудиторию: предвосхищает реакцию потребителя контента, анализирует взгляд на себя со стороны аудитории, формирует нужные ему смыслы. Дальнейшие парасоциальные игры будут строиться на адаптации персоны под аудиторию суммированные с адаптацией преданного зрителя, очарованного образом лидера мнений.

Важно отметить, что сам факт потребления медиа с конкретной персоной не будет являться подтверждением вступления в парасоциальные отношения. На парасоциальную связь гораздо больше будет влиять дальнейший анализ просмотренного, после которого потребитель решает принять ли для себя заданную в медиа роль или отвергнуть ее.

6) **Ценность парасоциальной роли для аудитории**. Безусловно, какие именно парасоциальные роли перенимает аудитория напрямую зависит от индивидуальных социальных потребностей реальности каждого отдельного индивида. Они иллюзорно могут восполнять пробелы в частной жизни, подавать направление в области социальной мобильности для молодежи или помогать вернуть ощущение уже утраченных социальных ролей.

Парасоциальные отношения – это своеобразная добровольная игра, основанная на ролевом исследовании других и себя. Д. Ортон и Р. Вол отмечают, что роль парасоциальных отношений в том, что «…медиа предоставляют возможности для исполнения ролей, на которые зритель имеет – или чувствует, что имеет – законное право, но для которых он не находит возможности в своём социальном окружении» [7, с. 223]. Это основывает фундамент для утверждения компенсаторной функции парасоциальных интеракций в отношении аудитории и лидера мнений. Хотя, например, Ж. Стайн и Н. Либерс хоть и не отвергают компенсаторной функции явления, но говорят именно о краткосрочном удовлетворении от подобных интеракций [14, с. 5].

Выводы

Парасоциальные отношения – сложная ролевая структура, мнения исследователей относительно которой закономерно расходятся. Современные исследования в основном фокусируются на аудитории и ее поведении в рамках парасоциальных связей, однако, беря во внимание особенности современной медиасреды, где царит индивидуальное потребление контента и поощряется создание собственного, роль персоны и ее мотивации остаются расплывчатыми, а исследования недостаточными.

С одной стороны, привязанность аудитории к лидеру общественного мнения рассматривается как паразитическое, наполненное манипуляциями масс-медиа, командами продюсеров, конструированием образов, с другой же – видится как простейший симбиоз. В обмен на поддержание статуса, авторитета, социального и материального положения, персона по другую сторону экрана делится своей монументальной перманентностью в условиях турбулентного мира. Более того, в современных условиях технологического прогресса у каждого индивида есть все инструменты для преобразования себя в медиаперсону и лидера общественного мнения.

Парасоциальные отношения видятся нам важной точкой исследования в области междисциплинарного исследования современных медиа и места человека в них, поскольку спектр всех сфер жизнедеятельности вмещается в эту наполненную эмоциями ролевую игру. Хоть и являющиеся иллюзорными и порой хищными, парасоциальные связи наполняют динамичную пустоту в межличностной коммуникации современного человека путем наращивания недостающих социальных связей.

Навязанные, индивидуальные, иллюзорные, односторонние и эмоциональные – все это признаки большинства сегодняшних медиа, а значит и отношения, царящие внутри данных структур обязаны быть такими же. «Парасоциальные отношения - это расширение, а не замена социальных отношений» [15, с. 873].

Литература

1. Немировский В. Г. Парасоциальные отношения как фактор снижения остроты переживания одиночества в обществе травмы // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 11, Социология: Реферативный журнал. 2023. №3. С. 59–85.
2. Тихонова, И. Ю. Парасоциальные отношения в современном мире / И. Ю. Тихонова, А. С. Кравец // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. 2022. № 1(43). С. 41-49.
3. Ткаченко, Д. П. Апробация и первый этап стандартизации методики Мультижанровый опросник парасоциальных отношений МОПС-О / Д. П. Ткаченко, Т. С. Самсонов // Новые психологические исследования. – 2022. Т. 2, № 4. С. 49-72.
4. Черемискина И.И., Холупова К. А. Переживание одиночества людьми, предпочитающими виртуальные отношения с вымышленными персонажами // Территория новых возможностей. 2022. №3. С. 221-231.
5. Cohen, J. Parasocial breakups: Measuring individual differences in responses to the dissolution of parasocial relationships. Mass Communication and Society, 2003, №6, p. 191–202.
6. Grant, A. E., Guthrie, K. K., and Ball-Rokeach, S. J. Television shopping: Amedia system dependency perspective. Communication Research, 1991, 18, p. 773-798.
7. Horton, Donald and R. Richard Wohl: 'Mass Communication and Para-social Interaction: Observations on Intimacy at a Distance', Psychiatry, 1956, 19: p. 215-229
8. Kowert R. & Daniel E. The one-and-a-half sided parasocial relationship: The curious case of live streaming. Computers in Human Behavior Reports. 2021, № 4. 7 p.
9. Lim, Chae & Kim, Youn-Kyung. Older Consumers' TV Home Shopping: Loneliness, Parasocial Interaction, and Perceived Convenience. Psychology and Marketing, 2011, 28. p. 763 - 780.
10. Quinten S. Parasocial relationships with disliked television characters, depressive symptoms, and loneliness among older adults. Journal of applied communication research. 2019, vol. 47, № 5. p. 548–570.
11. Rosengren, K. E., Windahl, S., Hakansson, P. A., and Johnsson-Smaragdi, U. Adolescents' TV relations. Three scales. Communication Research, 1976, №3, p. 347 - 366.
12. Rubin, R. B. and McHugh, M. P. Development of parasocial interaction relationships. Journal of Broadcasting and Electronic Media, 1987, 31,3, p. 279-292
13. Schramm, Holger & Hartmann, Tilo. The PSI-Process Scales: A new measure to assess the intensity and breadth of parasocial processes. Communications. 2008, № 33. p. 385-401.
14. Stein, J. P., Liebers, N., & Faiss, M. Feeling Better...But Also Less Lonely? An Experimental Comparison of How Parasocial and Social Relationships Affect People's Well-Being. Mass Communication and Society, 2022, №27 (3), p. 576–598.
15. Tukachinsky, R., Walter, N., & Saucier, C. J. Antecedents and effects of parasocial relationships: A meta-analysis. Journal of Communication, 2020, №70(6), p. 868-894

Parasocial realtionships as a foundation of communication between audience and media person

Repin A.O.

MSPU

This article examines the phenomenon of parasocial relationships between an audience and a media personality. Parasocial connections have received scant attention in contemporary media scholarship, so we believe it is important to examine this phenomenon both in terms of definitions and the multiple functions it plays in relation to past and present media. Various and conflicting approaches to defining parasocial relationships and parasocial interactions are examined, and the impact of this type of communication is assessed from the audience's perspective and that of the opinion leader. Particular attention is paid to the work of the term's founders, D. Orton and R. Wohl, who have diversified the study into understanding the definitions and characteristics of parasocial connections and the key components by which they function: persona, intimacy, audience role, audience training, the conditions for audience acceptance of the parasocial role, and the value of the parasocial role for the audience. Furthermore, the article examines the general characteristics and toolset of the persona's activities and attempts to elucidate why parasocial relationships function successfully within the media. The object of study, within the context of media, encompasses all possible interpretations and methods of parasocial connections between audience and media personality. The article concludes by citing the regularity of parasocial relationships as a symbiotic relationship between audience and personality, where, during times of turbulence, both sides of this communication are rewarded with the illusion of stability.

Keywords: parasocial interaction, parasocial relationships, audience, media person, media environment, media, consumer, personality.

References

1. Nemirovsky, V. G. Parasocial Relationships as a Factor in Reducing the Severity of the Experience of Loneliness in a Traumatic Society. Social Sciences and Humanities. Domestic and Foreign Literature. Series 11, Sociology: Abstract Journal. 2023. No. 3. Pp. 59–85.
2. Tikhonova, I. Yu. Parasocial Relationships in the Modern World. I. Yu. Tikhonova, A. S. Kravets. Bulletin of Voronezh State University. Series: Philosophy. 2022. No. 1(43). Pp. 41–49.
3. Tkachenko, D. P. Testing and First Stage of Standardization of the MOPS-O Multi-Genre Questionnaire of Parasocial Relationships. D. P. Tkachenko, T. S. Samsonov. New Psychological Research. – 2022. Vol. 2, No. 4. Pp. 49-72.
4. Cheremiskina, I. I., Kholupova, K. A. "Experiencing loneliness in people who prefer virtual relationships with fictional characters" // Territory of New Possibilities. 2022. No. 3. Pp. 221-231.
5. Cohen, J. "Parasocial breakups: Measuring individual differences in responses to the dissolution of parasocial relationships." Mass Communication and Society, 2003, No. 6, pp. 191-202.
6. Grant, A. E., Guthrie, K. K., and Ball-Rokeach, S. J. "Television shopping: A media system dependency perspective." Communication Research, 1991, No. 18, pp. 773-798.
7. Horton, Donald and R. Richard Wohl: 'Mass Communication and Para-social Interaction: Observations on Intimacy at a Distance', Psychiatry, 1956, 19: p. 215-229

8. Kowert R. & Daniel E. The one-and-a-half sided parasocial relationship: The curious case of live streaming. Computers in Human Behavior Reports. 2021, No. 4. 7 p.
9. Lim, Chae & Kim, Youn-Kyung. Older Consumers' TV Home Shopping: Loneliness, Parasocial Interaction, and Perceived Convenience. Psychology and Marketing, 2011, 28. p. 763 - 780.
10. Quinten S. Parasocial relationships with disliked television characters, depressive symptoms, and loneliness among older adults. Journal of applied communication research. 2019, vol. 47, no. 5. p. 548–570.
11. Rosengren, K. E., Windahl, S., Hakansson, P. A., and Johnsson-Smaragdi, U. Adolescents' TV relations. Three scales. Communication Research, 1976, no. 3, p. 347 - 366.
12. Rubin, R. B. and McHugh, M. P. Development of parasocial interaction relationships. Journal of Broadcasting and Electronic Media, 1987, 31.3, p. 279-292
13. Schramm, Holger & Hartmann, Tilo. The PSI-Process Scales: A new measure to assess the intensity and breadth of parasocial processes. Communications. 2008, No. 33. p. 385-401.
14. Stein, J. P., Liebers, N., & Faiss, M. Feeling Better...But Also Less Lonely? An Experimental Comparison of How Parasocial and Social Relationships Affect People's Well-Being. Mass Communication and Society, 2022, No. 27 (3), p. 576–598.
15. Tukachinsky, R., Walter, N., & Saucier, C. J. Antecedents and effects of parasocial relationships: A meta-analysis. Journal of Communication, 2020, no. 70(6), p. 868-894

Камертон общего тона, или мир через призму горящей спички

Стрельцова Светлана Александровна
аспирант, Институт художественного образования, РГПУ им. А. И. Герцена, walsas@mail.ru

Статья посвящена Николаю Петровичу Крымову (1884–1958), его уникальной теоретической и педагогической системе, основанной на концепции «общего тона». Идея теории акцентирует важность передачи общего тонального состояния картины для достижения реалистичности и гармонии живописи, ставит во главу угла не цвет, а светосилу — тон. Эта система, проверенная годами педагогической практики, остается актуальным инструментом для художников и сегодня, уча не просто рисовать, а видеть и анализировать видимый мир.
Ключевые слова: Крымов Н.П., живопись, тон, цвет, система, камертон, педагогика, реализм, Союз русских художников.

В истории русского искусства начала XX века имя Николая Петровича Крымова (1884–1958) часто стоит особняком, ассоциируясь с поэтичными и гармоничными пейзажами средней полосы России. Однако за кажущейся простотой его полотен скрывается строгий научный метод. Николай Петрович Крымов был не только талантливым живописцем, тонко чувствующим природу, но и блестящим теоретиком, педагогом, разработавшим стройную систему, которая сделала процесс создания реалистичного искусства осознанным и понятным. Созданная им уникальная теория стала его главным творческим и педагогическим кредо. Эту теорию можно назвать «камертоном общего тона» — метафоричным инструментом, который помогает художникам точно «настроить» холст и достичь в работе гармонии [1, с. 45].

Николай Петрович Крымов — выдающийся русский, советский художник-пейзажист, теоретик искусства и педагог, заслуженно вошедший в историю русского искусства, в плеяду великих русских художников. Творческое наследие Николая Петровича оказало значительное влияние на развитие отечественной живописи XX века. Его теория общего тона стала не только руководством для художников, но и уникальным методом обучения, который сравнивают с точной наукой. Сам художник говорил: «То, что я преподаю, это не живопись — это математика» [2, с. 112].

В эпоху авангардных поисков начала XX века Крымов обратился к классическим основам, но подошел к ним с аналитической точностью. Его система родилась на стыке творческой практики в «Союзе русских художников», глубокого изучения наследия старых мастеров и необходимости обучения нового поколения художников. Результатом стала концепция «общего тона». Это понятие стало центральным в его теории, где «камертон» символизирует инструмент для точной настройки тона. Девизом её могла бы стать фраза художника-мыслителя: «Живопись есть передача тоном (плюс цвет) видимого материала» [3].

Принципы метода, ставшие основополагающими, Николай Петрович излагает в своей статье «О значении тона в живописи» [3]. Согласно теории художника, основой живописи является тон — это степень светосилы цвета, проще говоря, насколько тот или иной цвет светлый или темный, а общий тон — это общее посветление или потемнение природы в соответствующие моменты дня (например, общий тон сумерек темнее тона дня). Крымов утверждает, что: «Верное видение тона более важно для художника, чем видение цвета, потому что ошибка в тоне дает неверный цвет» [3]. Можно идеально подобрать цвет неба, дерева или воды,

но если их светосила не соответствует общему состоянию природы, картина будет «разваливаться» и восприниматься как неестественная и пестрая. Художник считал, что главная ошибка многих живописцев — это работа с локальным цветом предмета (зеленый для травы, синий для неба) без учета общего освещения; ошибка в тоне разрушает иллюзию пространства и материальность предметов.

Отсюда вытекают еще два важных постулата: «видимое», а не «знаемое». Это, пожалуй, самый важный для практики принцип.

Крымов жестко разделял реализм и натурализм. Натуралист рисует то, что «знает», реалист же изображает то, что видит его глаз здесь и сейчас. В сумерках белый снег становится сине-серым, а красный кирпич — почти черным. Задача художника — отбросить шаблоны и с максимальной точностью зафиксировать истинное тональное соотношение объектов в конкретных условиях освещения.

Картина — это цельный организм. Все ее элементы должны быть подчинены единому тональному состоянию — «общему тону». Будь то солнечный полдень, пасмурный день или лунная ночь, этот общий ключ определяет отношения всех пятен и цветов на полотне [4]. Таким образом, понятие «общий тон» является ключевой доминантой световой характеристики изображаемого сюжета или сцены, вызванной конкретным освещением.

Мастер учил: чтобы картина «зазвучала» правдиво, художник должен сначала определить этот самый «общий тон» и, словно камертоном, настроить по нему все остальные цвета и оттенки на своем холсте [1].

Николай Петрович разработал практический метод определения тона с помощью камертона — эталона светосилы. Чтобы точно определить тональные отношения, он предложил использовать неизменный эталон — пламя горящей спички, которое имеет постоянную светосилу и не меняется от окружающих условий. «...Надо... иметь в картине камертон. Таким камертоном может служить горящая спичка, которую можно внести в любые условия освещения... Сила света этого огонька всегда одинакова», — писал художник [3]. Сравнивая самый яркий блик на изображаемом предмете с пламенем, художник выстраивает всю остальную тональную раскладку картины.

«Раздумывая об этом «камертоне», я закурил и случайно, совершенно машинально поднял руку с горящей спичкой на уровень глаз. Направив спичку на яркое закатное небо, я увидел, что закат по отношению к огню спички стал казаться более темным. Тогда я стал искать, с каким же предметом природы может вообще слиться огонь спички. Оказалось, что он сливается с белой стеной, освещенной солнцем. Найденный мной “камертон” позволил мне, посредством сравнения его с предметами природы, увидеть все разнообразие тонов и убедиться, что все тона вечера в общем всегда темнее тонов солнечного дня. Отсюда родилось у меня понятие об общем тоне» [3].

Вот так случайное наблюдение и эксперимент легли в основу целой теории. Выходя на пленэр, Крымов брал с собой огарок свечи, и чтобы точно определить степень освещенности и общий тон, он смотрел на натуру через маленькое отверстие в листе бумаги (или просто прищуривался), сравнивая ее с яркостью пламени свечи. Экспериментируя, Крымов обнаружил, что пламя спички сливается с белой стеной, освещенной солнцем. Это наблюдение позволило ему сравнивать тональность предметов с постоянным эталоном. Этот «эталон» света помогал ему отвлечься от цвета и видеть только градации светлого и темного.

Прежде чем писать красками, Крымов часто делал небольшой подмалевок или эскиз всего двумя красками — белилами и черной (или умброй). Это помогало выстроить верную тональную структуру будущей картины, ее «световой скелет». Только убедившись, что соотношения света и тени идеальны, он приступал к цвету. Блестящий пример его теории — пейзаж «Крыши под снегом» (1931). Здесь нет ярких красок. Все подчинено общему серебристо-жемчужному тону зимнего дня. Различные по цвету объекты (деревянные крыши, снег, деревья) написаны через верное соотношение тонов, что создает удивительное чувство единства, покоя и реалистичности [5].

Применяя теорию на практике, художник предлагал использовать отработанный метод для точной передачи состояний природы. Например, в пасмурный день белый дом должен быть написан темнее, чем в солнечный, чтобы сохранить верность общего тона.

Крымов описал свой эксперимент с написанием одного и того же мотива (белый дом в поле) при разном освещении:

Солнечный день: Дом написан почти чистыми белилами с небольшой примесью желтой краски.

Пасмурный день: Дом казался ярким пятном, но при сравнении со спичкой оказалось, что его тон темнее, чем в солнечный день.

Вечер: Дом «горел» оранжевым светом, но его тон также должен был быть темнее дневного. Когда все три этюда были поставлены рядом, стало очевидно, что без использования камертона художник ошибался в передаче тона [3].

В 1934 году Крымов создал учебный пейзаж-таблицу «Изменения в пейзаже отношений по тону и цвету в разное время суток». Она демонстрировала один и тот же мотив (белый дом с красной крышей, поляна, лес) в девяти вариантах — от яркого солнца до лунной ночи. Эта работа наглядно показывала, как меняется тон и цвет в зависимости от времени дня и погоды [6].

В учениках Крымов воспитывал умение видеть не только цвет, но прежде всего тон. Он считал, что чувство общего тона — главное в живописи. Его метод включал сравнение тонов: ученикам предлагалось определить разницу в тональности двух цветовых пятен (например, красного и зеленого светофоров). Большинство ошибались, так как цвет воспринимается легче, чем тон.

Работая с натурой, он требовал предельно точного изображения даже неприглядных объектов. Например, он мог предложить написать мусорную

кучу или старую лопату, чтобы ученик сосредоточился на точной передаче тональных отношений, а не на «красивом» сюжете, и чтобы развить честность в передаче натуры. Он учил «цельно видеть» натуру, прищуриваясь, чтобы разглядеть только крупные тональные пятна, а не детали. Его ученики вспоминали, как он наставлял их: «Рисуйте не дерево, а то, как оно выглядит сейчас, в этот момент, при этом свете». Его ученица, художница Лидия Бродская, так вспоминала: «Он требовал самого внимательного и честного изучения натуры. Он говорил, что и к дереву в пейзаже надо так же честно относиться, как к человеческому лицу» [7].

Его уроки-упражнения воспитывали у будущих художников острую наблюдательность и дисциплину зрения, превращая живопись из спонтанного акта в осознанный и точный анализ.

В живописных творениях самого мастера прослеживается связь с традициями русского искусства. Своими учителями Крымов считал Исаака Левитана и Валентина Серова, отмечая, что Левитан интуитивно чувствовал общий тон, что позволяло ему передавать материальность природы. Метод Крымова сравнивали также с подходом Павла Чистякова, учителя Репина и Серова [1].

Теория Николая Петровича не была сухим академическим учением, она прошла проверку в его собственной мастерской и в классах, где он преподавал. Достаточно взглянуть на любую из его работ, например, «Зимний вечер». Картина идеально выдержана в едином серебристо-голубом тоне сумерек. Снег не кричаще-белый, а сложного серого и голубого оттенков. Стены домов и даже огоньки в окнах не выбиваются из общего состояния, а мягко в него вписываются, создавая ощущение умиротворения, холода и гармонии [5].

Теория «общего тона» стала основой педагогической системы Крымова. Он был не просто учителем, а настоящим «настройщиком» зрения своих учеников. Он говорил: «Надо писать не то, что ты знаешь, а то, что ты видишь». А видеть — значит улавливать именно тон. Его уроки были уроками реалистического понимания и внимательного отношения к натуре. Он воспитывал у молодых художников дисциплину взгляда, умение подчинять детали целому. Его «камертон» помогал им избегать пестроты и хаоса на холсте, добиваясь той самой «верной ноты», которая и рождает подлинное художественное произведение [2].

В эпоху цифрового искусства и новых медиа принципы Крымова не устарели. Умение видеть и анализировать тональные отношения — это базовый навык для любого художника-фигуративиста, работающего с цветом, будь то масляная живопись, цифровая графика или акварель. Его система учит не слепому копированию, а глубокому пониманию того, как свет формирует изображение на нашей сетчатке. Теория Крымова находит параллели и в современной фотографии. Например, экспокоррекция в фотоаппаратах работает по схожему принципу: изменение выдержки позволяет скорректировать общую светосилу кадра, подобно тому как художник корректирует тон картины.

Значение системы Крымова вышло далеко за рамки его персональной мастерской. Она стала одной из основ системы художественного образования в СССР, повлияв на множество последующих поколений живописцев-реалистов.

Современные искусствоведы, как отмечают А.Н. Мережников и М.И. Стихина в своей статье 2024 года, видят в методе Крымова вариант неоклассицизма, проводя параллели с архитектурными теориями его времени. Его система рассматривается как способ создания идеальной, гармоничной и архитектоничной картины, основанной на объективных законах восприятия [8].

Николай Петрович Крымов был не только мастером лирического пейзажа, но и уникальным теоретиком, который подарил русскому искусству точный и ясный инструмент для достижения гармонии. Его идеи пережили свое время и остаются актуальными для всех, кто хочет понять, как из взаимодействия света и тени рождается подлинная магия живописи. Его творчество — это напоминание о том, что истинное искусство начинается с умения видеть и слышать тишину тонов, а уже потом — слышать громкость красок.

Система общего тона Николая Крымова — уникальное явление в русском искусстве. Она соединила в себе математическую точность научного метода и тонкую поэзию художественного восприятия. Крымов не придумал ничего принципиально нового, он не изобрёл принцип тона — им пользовались все великие мастера, но он последовательно систематизировал его, нашел простые и гениальные инструменты, предложил наглядные, простые учебные приёмы для его объяснения и передачи своего подхода, включая «камертон»-спичку.

Его наследие — это напоминание о том, что настоящее искусство всегда основано на глубоком знании, остром и внимательном наблюдении. Он учил, что чтобы стать художником, недостаточно просто иметь талант, одного его мало — нужно научиться видеть. И этот урок остается бесценным для любого, кто берет в руки кисть и хочет правдиво рассказать об увиденном.

Теория «общего тона» Николая Крымова остается актуальной не только для живописцев, но и для фотографов, дизайнеров и всех, кто работает с визуальными образами. Его метод, основанный на точном научном подходе и глубоком наблюдении за природой, подчеркивает важность верного тона как основы реалистического изображения. Как писал сам художник: «Хорошо только тогда, когда верно, и верно, если хорошо» [3].

Литература

1. Крымов Н.П. О художниках // Воспоминания. Статьи. Письма. – М.: Советский художник, 1989. – 256 с.

2. Николаю Петровичу Крымову. Сборник статей. – М.: Издательство Академии художеств СССР, 1959. – 180 с.

3. Крымов Н.П. О значении тона в живописи // Творчество. – 1935. – № 4. – С. 14–16.

4. Лужецкая А.Н. Техника масляной живописи русских мастеров с XVIII по начало XX века. – М.: Искусство, 1965. – 190 с.

5. Государственная Третьяковская галерея. Каталог живописи XVIII – начала XX века. – М.: Изобразительное искусство, 1984. – 720 с.

6. Романов Н.И. Н.П. Крымов – художник и педагог. – М.: Искусство, 1960. – 120 с.

7. Бродская Л.И. Воспоминания о Николае Петровиче Крымове // Искусство. – 1974. – № 11. – С. 45–48.

8. Мережников А.Н., Стихина М.И. Теория «общего тона» Н.П. Крымова в контексте неоклассических тенденций в искусстве XX века // Вестник СПбГУ. Искусствоведение. – 2024. – Т. 14. – Вып. 1. – С. 120–145.

A tuning fork of general tone, or the world through the prism of a burning match

Streltsova S.A.

A.I. Herzen Russian State Pedagogical University,

The article is dedicated to Nikolai Petrovich Krymov (1884–1958), his unique theoretical and pedagogical system based on the concept of "general tone". The idea of the theory emphasizes the importance of conveying the general tonal state of the picture to achieve realism and harmony in painting, and puts at the forefront not color, but luminosity — tone. This system, tested by years of pedagogical practice, remains a relevant tool for artists today, teaching not just to draw, but to see and analyze the visible world.

Keywords: Krymov N.P., painting, tone, color, system, tuning fork, pedagogy, realism, Union of Russian Artists.

References

1. Krymov, N.P. "On Artists." Memories. Articles. Letters. Moscow: Soviet Artist, 1989, 256 p.
2. To Nikolai Petrovich Krymov. A Collection of Articles. Moscow: Publishing House of the USSR Academy of Arts, 1959, 180 p.
3. Krymov, N.P. "On the Importance of Tone in Painting." Creativity. 1935, no. 4, pp. 14–16.
4. Luzhetskaya, A.N. "Oil Painting Techniques of Russian Masters from the 18th to the Early 20th Century." Moscow: Art, 1965, 190 p.
5. State Tretyakov Gallery. Catalogue of Painting from the 18th to the Early 20th Century. Moscow: Fine Art, 1984, 720 p.
6. Romanov, N.I. N.P. Krymov – Artist and Teacher. – Moscow: Iskusstvo, 1960. – 120 p.
7. Brodskaya L.I. Memories of Nikolai Petrovich Krymov // Iskusstvo. – 1974. – No. 11. – Pp. 45–48.
8. Merezhnikov A.N., Stikhina M.I. N.P. Krymov's Theory of "General Tone" in the Context of Neoclassical Trends in 20th-Century Art // Vestnik of St. Petersburg State University. Art Criticism. – 2024. – Vol. 14. – Issue 1. – Pp. 120–145.

Иванова Екатерина Николаевна
канд. пед. наук, доцент кафедры вторых иностранных языков ОАФ, РАНХ и ГС при Президенте РФ

Статья посвящена разработке интегративной модели методики преподавания иностранных языков в вузе. Актуальность определяется переходом к результативному, цифровому и профессионально ориентированному обучению. Новизна состоит в синтезе коммуникативного, грамматико-компетентностного, цифрового и CLIL/ICLHE-подходов с мотивационным контуром и регламентами смешанного обучения. В рамках работы описаны архитектура курса «от результата», механизмы «грамматики через дискурс», роли ИКТ (адаптивные тренажёры, мобильные приложения, VR), а также модели CLIL в российском контексте; изучены эмпирические и прикладные источники отечественных и зарубежных исследователей. Особое внимание уделено условиям эффективности (компетенции преподавателя, качество ресурсов, персонализация, психологическая экология). Работа ставит цель выделить согласованные принципиальные решения и операционализировать их в практические рекомендации. Для её достижения применены аналитико-сравнительный обзор, контент-анализ, синтез, типологизация и проектное моделирование. Изучены публикации по коммуникативному подходу, грамматической компетенции, цифровизации, CLIL, мотивации и смешанным форматам. В заключении описываются ключевые выводы и чек-лист проектирования программ. Статья будет полезна преподавателям, методистам, руководителям образовательных программ и разработчикам цифровых средств.
Ключевые слова: коммуникативный подход, грамматическая компетенция, CLIL/ICLHE, цифровые технологии, смешанное обучение, мотивация студентов, адаптивные тренажёры, мобильные приложения, VR в обучении, проектирование курса.

Введение

Университетское языковое образование стремительно меняется под влиянием профессионализации задач, цифровизации и смешанных форматов. Возникает потребность в целостной методике, которая согласует коммуникацию, форму, контент и технологии, а также даёт стабильный прирост результатов при ограниченных ресурсах.

Цель – формировать интегративную модель методики преподавания иностранных языков в вузе и предложить практико-ориентированные рекомендации по её внедрению.

Задачи:

1. Описать роль коммуникативного ядра и «грамматики через дискурс» в проектировании модулей и заданий.

2. Проанализировать доказательные эффекты ИКТ (адаптив, мобильные приложения, VR) и смешанных форматов, выделив условия эффективности.

3. Систематизировать модели CLIL/ICLHE для российских условий и увязать их с мотивацией, оцениванием и организационными регламентами.

Новизна – предложена архитектура курса «от результата» с операциональными связками «форма—смысл—социолингвистика», матрицей выбора цифровых инструментов по видам речевой деятельности и чек-листом CLIL-внедрения (тандемы, двойная оценка, сообщество практики), интегрированными в единый мотивационный контур.

Материалы и методы

В качестве материалов исследования были отобраны следующие работы: И.Н. Бабкина, Е.В. Шлык [1] показали, как современные технологии и публичные форматы повышают учебную мотивацию в вузе. Т.М. Воителева, Ч. Цао [2] раскрыли теорию и практику коммуникативного подхода и его ориентацию на реальные речевые задачи. Ю.Г. Давыдова [3] обосновала трёхкомпонентную структуру грамматической компетенции и комплекс упражнений для её автоматизации. Л.Ю. Исраилова [4] эмпирически оценила эффективность цифровых технологий и значимость компетенций преподавателя и качества ресурсов. А.В. Кудряшова [5] проанализировала CLIL в российском высшем образовании и необходимость адаптации моделей к контексту. Ж.О. Кузьминых, О.Б. Мамаева [6] конкретизировали концептуальные основы CLIL в социально-гуманитарном блоке (BICS/CALP, таксономия Блума). С.А. Пимонова, Е.М. Фомина [7] выделили факторы эффективности онлайн- и смешанного обучения, включая психологические и организационные условия. Л.Р. Сардалова [8] систематизировала инновационные инструменты (адаптивные системы, мобильные приложения, VR) и их дифференцированный эффект. М.В. Терских, О.А. Зайцева [9] рас-

крыли дидактический потенциал мобильных приложений и сценарии их курсовой интеграции. Ю.А. Тихомирова [10] описала интеграцию современной литературы и CLIL (ICLHE) как ресурс мотивации и развития академического письма.

Методы. Сравнительный анализ и систематизация публикаций; контент-анализ; аналитический синтез и типологизация практик; элементы мета-интерпретации эмпирических данных; проектное моделирование архитектуры курса; обобщение и экспертная экстраполяция к условиям вуза.

Результаты

На основе аналитического синтеза сформирована целостная модель методики преподавания иностранных языков в вузе, интегрирующая коммуникативный, грамматико-компетентностный, цифровой и предметно-языковой (CLIL/ICLHE) векторы, а также мотивационный контур и практики смешанного и онлайн-обучения. Результаты анализа демонстрируют, что эффективная вузовская методика сегодня — это не сумма разрозненных техник, а архитектура согласованных принципов, организационных условий и инструментов, обеспечивающих устойчивый прирост языковых умений и профессионально-коммуникативной компетентности.

Анализ историко-теоретической линии показывает, что коммуникативный подход закрепил статус «ядра» вузовской методики. В соответствии с логикой развития, описанной в отечественной и зарубежной традиции, его эффективность обусловлена смещением акцента от знания форм к владению речевым действием, соотнесённым с профессиональными задачами [2]. Как резюмируют авторы: «Особенность метода проявляется в попытке приблизить процесс обучения языку к процессу реальной коммуникации». В результате, в дизайне занятий приоритет получают сценарии общения, отбор тем, интенций и ситуаций, отражающих реальные потребности студентов как будущих специалистов [2].

Сопоставление дефиниций и компонентного состава грамматической компетенции позволяет трактовать её как совокупность языкового (знания), психологического (навыки) и исследовательского (умения) компонентов, функционирующих в социокультурном контексте [3]. Ключевой операциональный вывод: грамматика в вузе должна осваиваться в синтезе индуктивных/дедуктивных стратегий, через дискурс, функциональные задачи и опору на корпуса/аутентику. Ключевую роль в автоматизации формы подтверждает устойчивая позиция методической школы: «Под грамматическим навыком… понимаем “автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи”». Практическая сторона результатов — эффективные комплексы заданий для языкового, психологического и исследовательского компонентов (от сопоставления альтернативных форм до парных проектов и корпусного анализа), которые целесообразно включать в типовые рабочие программы [3].

Консолидированный анализ эмпирических данных фиксирует статистически значимую результативность целенаправленной интеграции ИКТ в вузовское обучение языкам. В частности, экспериментально доказана эффективность систематического применения цифровых технологий для развития языковых навыков студентов» [4]. Эффект опосредуется тремя ведущими предикторами — цифровой компетентностью преподавателя, качеством электронных ресурсов и степенью индивидуализации обучения, совместно объясняющими существенную долю дисперсии учебных результатов. Согласованность этих выводов с крупномасштабным сравнительным исследованием инновационных инструментов (адаптивные системы, мобильные приложения, VR) подтверждается высокими эффект-размерами и дифференцированным влиянием по видам речевой деятельности (преимущество адаптивных систем в грамматике и аудировании; VR — в говорении; мобильных приложений — в словаре) [8]. Вклад мобильного обучения в усиление индивидуализации, микрошагов и самоконтроля уточняется через дидактический анализ приложений: их сильные и слабые стороны различаются по цели и уровню, а наилучший эффект получается при осознанной комбинации ресурсов [9]. Как подчеркивается в одном из источников: «Можно выделить следующие преимущества мобильных приложений как средства изучения иностранного языка» [9], — доступность, удобство, лаконичность, механизмы самоконтроля.

Для инфраструктурирования учебного процесса целесообразно различать синхронный и асинхронный режимы, их дидактические возможности и ограничения: «Стоит отметить разные форматы онлайн-обучения, которые применялись в российских вузах: синхронный (с прямым контактом с преподавателем) и асинхронный (в опосредованной форме)» [7]. Результаты опросов и корреляционного анализа указывают, что психологическое состояние обучающегося и качественная адаптация материалов к формату существенно модифицируют учебный эффект; при этом офлайн остаётся критически важным для ряда задач (в т. ч. для продуктивных видов речевой деятельности), а смешанные модели требуют организационной поддержки (пространства для индивидуальных онлайн-сессий, ассистентская поддержка, прозрачная обратная связь) [7].

Систематизация зарубежных и российских практик свидетельствует: универсальной, «копируемой» модели CLIL не существует; продуктивность подхода зависит от согласования дидактических принципов (5C/4C), исходного уровня языка и предметных знаний, кадровой конфигурации (тандемы «предметник+лингвист»), наличия методических указаний и внутриуниверситетских сообществ [5]. Именно поэтому можно утверждать, что интегрированный предметно-языковой подход может применяться в России при условии его адаптации под российские реалии» [5]. Концептуально близкие выводы подтверждают на материале социально-гума-

нитарного блока: CLIL повышает мотивацию, перераспределяет баланс «беглость/правильность» в пользу смыслового выражения, и опирается на таксономию Блума (LOTS/HOTS) и категорию BICS/CALP как методическую рамку для дизайна заданий и оценивания [6]. Расширяя CLIL-парадигму, интеграция языка и современной литературы (ICLHE через художественный контент) демонстрирует выраженный мотивационный и когнитивный выигрыш, активизируя профессиональные дискуссии, метапредметные навыки и академическое письмо; при этом технология особенно продуктивна на уровнях не ниже B1 и требует продуманной системы оценивания [10].

Мотивация студентов выявлена как поперечный фактор успеха: она конструируется через осмысленные цели, вариативность форм работы (дебаты, микроконференции, PBL, геймификация), лингвострановедческий и краеведческий фокусы, а также через личностное лидерство преподавателя, поддерживающего «ситуацию успешности» и прозрачную обратную связь [1]. В цитируемом корпусе подчёркивается необходимость чередования видов деятельности, персонализации усилий и явной артикуляции прогресса, что обеспечивает перенос внешней мотивации во внутреннюю [1].

Сопоставление доказательств позволяет сформулировать набор практико-ориентированных результатов для проектирования вузовских курсов иностранного языка:

1. Коммуникативная реалистичность и профессионализация: опора на диалоговые и ролевые сценарии, отражающие реальные задачи профессии, с постепенной автономизацией студента [2]. Продуктивным признан формат P-P-P (presentation-practice-production) с задачной финализацией в «применении» [2].

2. Компетентностная грамматика: дискурсивное представление правил, индукция/дедукция в связке, функционально-коммуникативная тренировка, корпусные и сравнительно-переводные задания (в разумной доле) [3].

3. Digital-by-design: регулярное и осознанное включение ИКТ (LMS, адаптивные тренажёры, VR-эпизоды, мобильные приложения) с приоритетом качества ресурсов и цифровой грамотности преподавателя как главного предиктора эффекта [4;8;9].

4. Смешанные форматы и поддержка вовлечённости: структурирование синхронных/асинхронных активностей, обеспечение психологического комфорта, регламентация обратной связи и разумное использование записей занятий (как вспомогательного, а не замещающего инструмента) [7].

5. CLIL/ICLHE с адаптацией под контекст: выбор модели (content-driven vs. language-driven), кадровые тандемы, двойная оценка (язык+контент), методические пакеты и университетские сообщества практики [5;6].

6. Мотивационно-ценностная рамка: интеграция лингвострановедения/краеведения, сценарии публичного представления результата, признание достижений и социально значимых целей обучения [1].

Современная методика преподавания иностранных языков в вузе — это интегративная система, где коммуникативность и компетентностная грамматика подкрепляются доказательными цифровыми практиками, а CLIL/ICLHE обеспечивает профессионализацию содержания. При опоре на описанные принципы и условия (кадры, ресурсы, форматы, мотивация) достигается измеримый прирост языковых и метапредметных результатов, сопоставимый с лучшими практиками, и формируется устойчивая основа для дальнейшей модернизации университетских языковых программ [1-10].

Обсуждение

Эффективная методика преподавания иностранных языков в вузе сегодня строится не на доминировании одного «правильного» подхода, а на продуманной интеграции нескольких взаимодополняющих рамок — коммуникативной, компетентностно-грамматической, цифровой и предметно-языковой (CLIL/ICLHE), усиленных мотивационным контуром и смешанными формами обучения. Ниже обсуждаются ключевые смысловые узлы, противоречия и практические следствия.

Историко-теоретическая траектория показывает, что переход к реальной коммуникации не отменяет значимости формы, а переопределяет её роль: грамматика рассматривается как инструмент решения речевых задач и профессиональных кейсов. Это снимает ложную дихотомию «коммуникативность vs грамматика»: компетентностное владение формой возникает именно в дискурсивных, социально и профессионально значимых сценариях, а не в изоляции правил. Практическая импликация — ставить проектно-коммуникативные исходы (переговоры, питч, экспертная дискуссия, рецензия, мини-исследование) как целевые «концевые точки» модулей и уже под них калибровать лексико-грамматический маршрут.

Концепт трёхкомпонентной грамматической компетенции (знания — навыки — исследовательские умения) продуктивен постольку, поскольку он материализуется в типологии заданий: сочетание индукции и дедукции, сопоставление альтернативных форм в корпусных примерах, отработка дискурсивных маркеров и социолингвистической уместности, перевод в дозированной и осмысленной роли (для контрастивного анализа), а также перенос в продуктивные форматы — диалог, эссе, мини-проект.

Конвергенция данных разных исследований позволяет уверенно говорить о статистически значимом выигрыше от целенаправленной интеграции ИКТ, однако величина эффекта чувствительна к трём факторам: цифровой компетентности преподавателя, качеству и аутентичности ресурсов, степени персонализации. Это смещает фокус управленческих решений: не «каких платформ купить», а «какие компетенции и методические сценарии поддержать». Важный нюанс — дифференцированное действие инструментов: адаптивные системы сильнее работают в грамматике и аудировании, VR — в говорении, мобильные приложения — в лексике.

Следовательно, «цифра» не заменяет курс, а настраивается под конкретные цели темы/недели.

Баланс синхронного и асинхронного и «психологический модератор». Разделение режимов — не технический, а дидактический выбор. Синхронные сессии оправдывают себя там, где нужны интеракция, мгновенная корректирующая обратная связь, совместное решение задач и социальное присутствие; асинхронный контур — для микрообучения, рефлексии, повторения, подготовки к обсуждению. Существенную роль играет психологическое состояние студента и экология обучения (доступ к тихим пространствам, предсказуемая обратная связь, прозрачные критерии), что напрямую влияет на успешность освоения, особенно в продуктивных видах. Педагогические последствия — институционализировать места и процедуры: «комнаты тишины» в общежитиях, ассистентскую поддержку, SLAs по срокам и форматам фидбэка, регламент доступа к записям (как вспомогательному, а не замещающему инструменту).

Доказательная картина указывает на отсутствие универсальной модели: вариативность определяется целями, уровнем BICS/CALP, предметной спецификой, кадровой конфигурацией и инфраструктурой. В российских условиях особенно критичны: институциональное признание (стратегический уровень), тандемы «предметник+лингвист», методические пакеты с двойной оценкой (контент+язык), сообщество практики. При этом возможны два устойчивых режима — content-driven (язык обслуживает предмет) и language-driven (предмет служит аутентичной средой для языка); в реальных курсах они сменяют друг друга по темам. Расширение CLIL за счёт современной литературы для социально-гуманитарного блока показало высокий мотивационный и когнитивный выигрыш (рост HOTS, академического письма, культурной осведомлённости) при условии уровневого порога (B1+) и продуманного оценивания.

Критический разбор популярных решений демонстрирует: универсальной «волшебной таблетки» нет. Приложения заметно различаются по назначению (лексика, грамматика, медиа, коммуникация, справочник), качеству озвучки и проверок, структурированности куррикулума и наличию теории. Наилучшие результаты достигаются при комбинировании приложений под дидактическую задачу недели и уровне студента.

Практики, дающие устойчивый эффект, схожи: четкая постановка целей и критериев, регулярная публичная демонстрация результатов (мини-конференции, постеры, дебаты, «lightning talks»), геймификация в умеренной дозе, лингвострановедческий и краеведческий фокусы (личностная значимость), признание прогресса и безопасная среда ошибок. Ключевую роль играет личностное лидерство преподавателя и прозрачная архитектура курса, превращающая «внешнюю» мотивацию (оценки, дедлайны) во внутреннюю (интерес, самоэффективность, профессиональный смысл).

Современная методика вузовского языкового образования — это архитектура согласованных решений. Её эффективность определяется не выбором «самого модного» инструмента, а качеством интеграции: насколько убедительно коммуникативные результаты «поддержаны» грамматической автоматизацией, насколько цифровые ресурсы встроены в цели и критерии, насколько CLIL адаптирован под конкретный контекст, и насколько продуманы мотивационные и организационные условия. Именно такая архитектура, согласно обсуждённым данным, даёт устойчивый прирост языковых и метапредметных результатов и обеспечивает профессионализацию коммуникативной компетентности выпускника.

Заключение

1. Эффективный курс строится «от результата»: целевые продукты (переговоры, питч, рецензия, мини-исследование) задают маршрут лексико-грамматической автоматизации; грамматика осваивается в функциональных сценариях с сочетанием индукции/дедукции и корпусной опорой.

2. Наиболее выраженный прирост дают адаптивные тренажёры (грамматика, аудирование), VR-эпизоды (говорение) и мобильные приложения (лексика) при высокой компетентности преподавателя, качестве контента, персонализации и регламентах смешанного обучения (баланс синхрон/асинхрон, SLA обратной связи, «комнаты тишины»).

3. Внедрение CLIL требует адаптации: тандемов «предметник+лингвист», двойной оценки (язык+контент), методических пакетов и сообществ практики; на уровнях ≥B1 продуктивны модули с современной литературой. Мотивация поддерживается публичностью результатов, вариативностью форм и ценностным содержанием.

Описана связка коммуникативного ядра и компетентностной грамматики; проанализированы доказательные эффекты ИКТ и смешанных режимов; систематизированы модели CLIL с учётом мотивации и организационных условий. Результатом служит чек-лист проектирования университетских курсов, обеспечивающий устойчивый прирост языковых и метапредметных результатов.

Литература

1. Бабкина И. Н., Шлык Е. В. Современные технологии как средства повышения мотивации при обучении иностранному языку в вузе // Актуальные вопросы экономики и агробизнеса : сб. тр. XIII Междунар. науч.-практ. конф., Брянск, 17–18 марта 2022 г. – Брянск : Брян. гос. аграр. ун-т, 2022. – С. 460–466. – EDN JITBSK.

2. Воителева Т. М., Цао Ч. К вопросу о теории и практике коммуникативного подхода в обучении русскому языку как иностранному // Язык и текст. – 2022. – Т. 9, № 1. – С. 92–99. – DOI: 10.17759/langt.2022090108.

3. Давыдова Ю. Г. Совершенствование иноязычной грамматической компетенции студентов языковых вузов на основе комплекса упражнений

(на примере английского языка) // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9, № 3. – DOI: 10.30853/ped20240025.

4. Исраилова Л. Ю. Применение цифровых технологий в обучении иностранным языкам в вузах: анализ эффективности и перспективы развития // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – Т. 14, № 12-2. – С. 67–74.

5. Кудряшова А. В. CLIL в российском высшем образовании: заимствование зарубежной методики или адаптация к российской реальности // Evidence-based education studies (Вектор науки: Педагогика). – 2021. – URL: https://vektornaukipedagogika.ru

6. Кузьминых Ж. О., Мамаева О. Б. Концептуальные основы применения интегрированного предметно-языкового обучения в преподавании социально-гуманитарных дисциплин в вузе // Филологический аспект: сер. «Методика преподавания языка и литературы». – 2025. – № 01 (30). – URL: https://scipress.ru

7. Пимонова С. А., Фомина Е. М. Факторы эффективности онлайн-обучения иностранным языкам в российских вузах // Университетское управление: практика и анализ. – 2022. – Т. 26, № 3. – С. 35–47. – DOI: 10.15826/umpa.2022.03.020.

8. Сардалова Л. Р. Инновационные подходы к обучению иностранным языкам в условиях цифровизации образования // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – (онлайн-публикация). – URL: https://emreview.ru

9. Терских М. В., Зайцева О. А. Дидактический потенциал мобильных приложений в практике преподавания русского языка как иностранного // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – Т. 29, № 1. – С. 129–142.

10. Тихомирова Ю. А. Обучение иностранному языку через современную литературу и CLIL: интегративный подход // Филологический класс. – 2024. – Т. 29, № 1. – С. 183–191. – DOI: 10.26170/2071-2405-2024-29-1-183-191.

Methods of teaching foreign languages at the university

Ivanova E.N.

Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation

This article explores the development of an integrated model for teaching foreign languages at a university. Its relevance stems from the transition to effective, digitally supported, and professionally oriented learning. Its novelty lies in the synthesis of communicative, grammar-competence-based, digital, and CLIL/ICLHE approaches with a motivational framework and blended learning regulations. The paper describes the results-based course architecture, grammar-through-discourse mechanisms, the roles of ICT (adaptive simulators, mobile applications, VR), and CLIL models in the Russian context. Empirical and applied sources from domestic and international researchers are examined. Particular attention is paid to the conditions of effectiveness (teacher competencies, resource quality, personalization, and psychological ecology). The paper aims to identify agreed-upon fundamental solutions and operationalize them into practical recommendations. To achieve this, an analytical and comparative review, content analysis, synthesis, typology, and project modeling were applied. This article examines publications on the communicative approach, grammatical competence, digitalization, CLIL, motivation, and blended formats. The conclusion outlines key findings and a program design checklist. This article will be useful for teachers, methodologists, educational program managers, and digital resource developers.

Keywords: communicative approach, grammatical competence, CLIL/ICLHE, digital technologies, blended learning, student motivation, adaptive simulators, mobile apps, VR in learning, course design.

References

1. Babkina I. N., Shlyk E. V. Modern Technologies as Means of Enhancing Motivation in Teaching a Foreign Language at a University // Current Issues in Economics and Agribusiness: Coll. Proceedings of the XIII Int. Res. and Pract. Conf., Bryansk, March 17–18, 2022. – Bryansk: Bryansk State Agrarian University, 2022. – Pp. 460–466. – EDN JITBSK.
2. Voiteleva T. M., Cao Ch. On the Theory and Practice of a Communicative Approach in Teaching Russian as a Foreign Language // Language and Text. – 2022. – Vol. 9, No. 1. – Pp. 92–99. – DOI: 10.17759/langt.2022090108.
3. Davydova, Yu. G., “Improving Foreign Language Grammatical Competence of Students at Language Universities Using a Set of Exercises (Based on English)” // Pedagogy. Theoretical and Practical Issues. – 2024. – Vol. 9, No. 3. – DOI: 10.30853/ped20240025.
4. Israilova, L. Yu., “Using Digital Technologies in Teaching Foreign Languages at Universities: Analysis of Effectiveness and Development Prospects” // Education Management: Theory and Practice. – 2024. – Vol. 14, No. 12-2. – Pp. 67–74.
5. Kudryashova, A. V., “CLIL in Russian Higher Education: Borrowing Foreign Methodologies or Adapting to Russian Reality” // Evidence-based Education Studies (Vector of Science: Pedagogy). – 2021. – URL: https://vektornaukipedagogika.ru
6. Kuzminykh Zh. O., Mamaeva O. B. Conceptual Foundations of the Application of Integrated Subject-Language Learning in Teaching Social and Humanitarian Disciplines at a University // Philological Aspect: series. "Methodology of Teaching Language and Literature". – 2025. – No. 01 (30). – URL: https://scipress.ru
7. Pimonova S. A., Fomina E. M. Factors of the Effectiveness of Online Teaching Foreign Languages in Russian Universities // University Management: Practice and Analysis. – 2022. – Vol. 26, No. 3. – pp. 35–47. – DOI: 10.15826/umpa.2022.03.020.
8. Sardalova, L. R. “Innovative Approaches to Teaching Foreign Languages in the Context of Digitalization of Education” // Education Management: Theory and Practice. – 2024. – (online publication). – URL: https://emreview.ru
9. Terskikh, M. V., Zaitseva, O. A. “Didactic Potential of Mobile Applications in Teaching Russian as a Foreign Language” // Bulletin of Tambov University. Series: Humanities. – 2024. – Vol. 29, No. 1. – Pp. 129–142.
10. Tikhomirova, Yu. A. “Teaching a Foreign Language through Modern Literature and CLIL: An Integrative Approach” // Philological Class. – 2024. – Vol. 29, No. 1. – Pp. 183–191. – DOI: 10.26170/2071-2405-2024-29-1-183-191.

Проектные технологии в обучении студентов книжной графике

Кириченко Наталья Сергеевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры Изобразительного искусства, Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, nsorel@yandex.ru

Статья посвящена проектным технологиям в курсе книжной графики в вузе. Показана практическая значимость перехода к студийному режиму с короткими итерациями, формативными ревью и прозрачными рубрикаторами. Новизна выражена в интеграции модульной издательской сборки, смешанного графического пайплайна и регламентов этики при использовании генеративных изображений. В рамках работы описаны структуры заданий, критерии оценивания, матрицы идей и производственные ограничения препресса; изучены российские публикации 2024–2025 гг. по проектному обучению, иллюстрации, типографике и цифровым инструментам. Особое внимание уделено «дизайн-батлу», читательским брифам и печатным пробам как факторам повышения качества разворотов. Работа ставит цель систематизировать практики, пригодные для университета искусства и дизайна. Для решения задачи применены сравнительный анализ, аналитическое обобщение и контент-анализ учебных описаний. В заключении описываются проверенные сценарии организации курса и условия академической добросовестности. Статья будет полезна преподавателям, методистам и студентам художественно-графических направлений.
Ключевые слова: проектное обучение, книжная графика, иллюстрация, типографика, препресс, дизайн-батл, рубрикатор, читательский бриф, генеративные изображения, печатные пробы.

Введение

Проблематика подготовки иллюстратора сегодня смещается к проектному формату, где учебные задачи решаются в реальном производственном режиме: от читательского сценария до PDF/X и печатной пробы. Высокая конкуренция на рынке книги требует не только выразительной пластики, но и чистого препресса, документированной этики источников и воспроизводимых критериев качества.

Цель исследования — описать работоспособную конфигурацию проектных технологий для курса книжной графики в вузе с учётом цифровых инструментов и индустриальных ограничений. Задачи:

1) обобщить структуру учебного проекта (спринты, ревью, рубрики, печать пробных разворотов);

2) систематизировать инструменты генерации решений и оценивания (морфологические матрицы, «дизайн-батл», шкалы читаемости и макетной точности);

3) установить границы применения генеративных изображений и регламенты академической добросовестности.

Новизна заключается в совмещении трёх линий — читательские брифы, модульная издательская сборка и проверяемые регламенты этики — в одном учебном цикле «проект—ревью—препресс—публикация».

Материалы и методы

База источников охватывает отечественные работы последних лет по проектному обучению, книжной иллюстрации, издательскому процессу и цифровым инструментам; ниже указаны авторы и фокусы исследований. А. Я. Алексеев [1] описывает «дизайн-батл» как управляемую структуру обратной связи в графическом образовании. Е. И. Берзина, П. А. Лезунова [2] фиксируют переход к модульной технологии редакционно-издательской сборки и рабочие требования препресса. А. В. Булатова, Н. И. Журавлёва, С. В. Мельникова [3] рассматривают использование нейросетевых инструментов в дизайн-образовании и вопросы авторского статуса. Д. А. Кошеленко, О. А. Овсянникова [4] показывают влияние иллюстрации на самовыражение и мотивацию к чтению. Е. В. Кузёма, И. Ю. Карпова, Н. В. Фадейкина [5] анализируют функционал проектной деятельности в вузе. Н. С. Львова [6] сопоставляет традиционные и инновационные приёмы иллюстрации. О. А. Овсянникова [7] описывает диагностику интереса к чтению в процессе создания иллюстраций. В. А. Смирнов [8] предлагает типологию проектного обучения для университетских программ. С. Г. Шлеюк [9] рассматривает художественно-проектную подготовку студентов. О. В. Щупленков, Н. О. Щупленкова [10] обосновывают

организацию проектной деятельности и систему рубрик в подготовке будущих педагогов.

Методы. Применены сравнительный анализ публикаций, аналитическое обобщение, контент-анализ учебных описаний и рубрик, приём реконструкции учебного цикла на основе описанных кейсов.

Результаты

Проектная организация обучения по книжной графике в вузе показывает устойчивый сдвиг к студийному режиму с короткими итерациями и «полевыми» форматами критики. Введение соревновательных протоколов («дизайн-батл») ускоряет генерацию идей, повышает дисциплину визуальной аргументации и делает оценивание прозрачным за счёт чётких критериев: соответствие брифу, читабельность композиции полосы/разворота, качество типографики, уместность стилистики иллюстраций относительно целевой аудитории [1]. В блоке издательского процесса фиксируется смещение от линейной модели «автор—редактор—верстальщик—типография» к модульной схеме с параллельной подготовкой оригинал-макета, где студент осваивает поток от сценария чтения до препресса; в учебной практике это приводит к объединению заданий по иллюстрированию, набору и подготовке PDF/X с контролем допечатных параметров [2]. В нормативных заданиях по книжной графике закрепляются три опорные формы активации творческого поиска: быстрые сессии скетчинга на ограничениях, вариативное прототипирование разворотов и ротация инструментов (традиционные материалы—цифровая графика—генеративные модели) [1–3].

Цифровые средства и ИИ занимают устойчивое место в учебных проектах: генеративные модели задействуются на этапах референс-поиска, выведения палитр, первоначальной компоновки силуэтов и фоновых текстур, при этом контроль принадлежности изображений, прав и степени доработки фиксируется в отчётах к проекту. В семинарах по верификации изображений вводятся процедуры распознавания следов генерации, корректировки «артефактов перспективы» и стыковки ИИ-элементов с ручной штриховкой. Для рубрикаторов оценивания закрепляются отдельные строки за корректность авторского статуса исходников и за этику работы с моделями [3]. На практикуме по компьютерной графике задания выстраиваются вокруг смешанного пайплайна (растровая обработка—векторная стилизация—макетирование), где выпускной разворот демонстрирует переход от эскиза к печатному оригиналу с учётом параметров линиатуры, разрешения и профилей вывода [2–3].

Проектный формат в художественно-графическом образовании повышает устойчивость учебной мотивации и развивает проектную автономию: самостоятельная постановка подзадач, документирование мыслительного процесса, распределение ролей внутри малой группы. По данным обобщающих педагогических обзоров, работа «через проект» задаёт предсказуемые точки роста: усиление метакогнитивных умений, развитие командных стратегий и перенос результатов в портфолио [4, 6, 7]. Внутри курса книжной графики это выражается в трёх фазах: исследование читателя и жанровых конвенций, визуальная разработка (эскизы, цветовые пробы, шрифтовые решения, сценарии движения взгляда), препресс и защита с пояснительной запиской. Переход между фазами сопровождается «формативными» контрольными точками (weekly critique, mid-review, pre-press check), где формулируются конкретные коррекции по композиции полосы, интерлиньяжу, выравниваниям и шумопластике фона [4, 5–7].

Содержательная часть проекта по книжной графике строится на читательском сценарии. Для детской и подростковой книги подтверждён прямой педагогический эффект: рисование по мотивам чтения усиливает интерес к тексту и запускает самовыражение; поэтому в учебные задания включаются «читательские» брифы — адаптация сложного эпизода, иллюстрация метафоры, работа с точкой зрения персонажа и с ритмом разворотов [9–10]. Перекрёстные задания «читаю—анализирую—иллюстрирую—верстаю» формируют связку семантики с пластикой и приучают стыковать изображение с типографской сеткой, не растворяя смысловых акцентов. Для взрослой читательской аудитории фокус переносится на иерархию информации и типографскую экономию: выбираются шрифтовые пары, проверяется оптическое выравнивание, координируется контраст иллюстрации с массой текста с учётом фактуры бумаги и конечной линиатуры печати [2, 8].

В студийной практике подтверждена продуктивность «жёстких» ограничений: лимит палитры (до трёх тонов плюс чёрный), фиксированная сетка (например, модуль 6×6), ограничение приёмов штриховки, запрет на декоративную перегрузку. Эти рамки усиливают читаемость образа и ускоряют принятие решений на этапе эскиза; формат «дизайн-батл» используется как инструмент быстрой селекции гипотез и тренировки публичной защиты решений [1]. В парах «иллюстратор—верстальщик» вырабатывается общее поле правил: одинаковые базовые линии, повторяемые отступы, единая система подписи иллюстраций и указателей, контроль переплётного поля. На стыке с препрессом внедряются чек-листы: проверка серых подложек, допуск минимального кегля, тест спрэда с имитацией подрезки и разворота, контроль оверпринта и наложения чёрного [2].

Репертуар методов генерации идей расширяется за счёт структурированных техник: морфологическая матрица персонажей и объектов, «SCAMPER» для вариативности визуальных метафор, подбор архетипов для стилевых решений, «story beats» для нарратива в последовательных иллюстрациях. Эти техники закрепляются в карточках процесса и отражаются в отчётных документах, что облегчает обратную связь и обеспечивает трассировку решений от референса к финальному развороту [1, 4]. Семинары по современным подходам

к поиску решений включают анализ проектной культуры и приёмов профессиональной коммуникации: стендапы, короткие демонстрации промежуточных версий, письменные постмортем-отчёты [4].

Содержательно-технический минимум для книжной графики закреплён в учебных потоках: композиция листа и разворота, работа с белым полем, вводно-конструктивные и акцентные иллюстрации, шрифтовая иерархия, макет сетки, препресс-настройки. Курс практикуется на трёх уровнях сложности. Базовый уровень: иллюстрированный рассказ с четырьмя разворотами, моноширинный грид, классическая гарнитура, ручная штриховка; средний уровень: жанровая книга для подростка с комбинированными гарнитурами, текстовыми плашками, двумя типами иллюстраций (объяснительные и эмоциональные), вариативная сетка; продвинутый уровень: нон-фикшн со сложной инфографикой, цветокоррекцией, подготовкой альтернативной версии под «читалку» и отчётом по доступности. Роль преподавателя смещается в плоскость тьюторского сопровождения: постановка индивидуальных целей, фасилитация критических обсуждений, распределение проектных ролей [6, 7].

Для построения системы оценивания применяются многоуровневые рубрики. «Композиция и иерархия» отслеживает согласованность осей, веса титульных элементов и визуального ритма; «Типографика» — читаемость наборного полотна, качество интерлиньяжа, гармонию шрифтовых пар; «Иллюстрация» — соответствие стилю жанра, выразительность силуэта, работа со светлотным контрастом; «Макет и препресс» — корректность сетки, гриды, допуски, контроль в PDF/X. Дополнительный блок оценивает командное взаимодействие, соблюдение графика, качество документации. Такая рамка согласуется с публикациями о проектной деятельности в вузе и обобщающими моделями художественно-проектного обучения [4–7].

Развитие читательской эмпатии и навыков интерпретации поддерживается заданием «визуальная метафора». Студенты получают четыре типа текстов: сюжетный фрагмент, описательный абзац, диалог, авторское рассуждение. Для каждого типа создаются два эскиза разных приёмов — от линейной графики до коллажа — и пояснение выбора. Такой подход опирается на корреляцию между иллюстрированием и ростом читательского интереса и самовыражения, показанную в педагогических работах по детской книге; при переносе в вуз сохраняясь эффект вовлечённости и дисциплины интерпретации [9–10].

На стыке книжной графики и издательских процессов учебные проекты получают доступ к реальным ограничениям индустрии: смета печати, спецификация бумаги, выбор линиатуры, допуски к цветопередаче. Развороты тестируются на плоттерах и в печати «на машине»; в отчётах фиксируются расхождения между цветопробой и тиражем, что повышает точность решений и снижает декоративные перегрузы на тёмных фонах [2]. В блоке ответственности за авторские права вводится карта источников и реестры лицензий на шрифты/изображения; при использовании генеративных изображений документируются запросы, доработки и степень модификации [3].

Наконец, для организации проекта в учебной группе работают четыре приёма: «двойная защита» (критика на середине и финале), «ротация ролей» (иллюстратор—редактор—верстальщик—пре-пресс-оператор), «сквозные метрики» (тайминг, число версий, индекс правок, доля переносов) и «портфолио-версии» (репрезентативная подача кейса с пояснительной запиской и ссылками на макеты). Их эффективность подтверждается исследованиями по университетскому проектному обучению и по художественно-проектной подготовке.

Обсуждение

Проектный формат в книжной графике укрепляет продуктивные связи между исследованием читателя, визуальным решением и издательской технологией. Студенты быстрее выходят из состояния «чистого листа», опираясь на короткие спринты, регулярные формативные ревью и чётко описанные критерии качества разворота. Такой режим поддерживает дисциплину аргументации на защите, снижает долю случайных решений и усиливает перенос навыков в портфолио [1; 6; 8; 9].

«Дизайн-батл» как управляемая структура обратной связи работает не как шоу, а как инструмент скоростной селекции композиционных гипотез. При ограничении палитры, сетки, времени и приёмов штриховки исчезают лишние декоративные нагрузки, освобождая мыслительную энергию для работы с иерархией, оптическими осями и читательским маршрутом по полосе. Важнейшее следствие — рост прозрачности оценивания: участники в явном виде соотносят решения с брифом и рубрикатором курса, где выделены блоки «Композиция и иерархия», «Типографика», «Иллюстрация», «Макет и препресс» [1]. Такой формат не вытесняет традиционные этюды, а придаёт им прикладной вектор: эскиз рассматривается как версия, а не как финальный артефакт.

Переход издательского процесса к модульной сборке с параллельной подготовкой оригинал-макета задаёт реалистичную производственную рамку для учебных задач. В одном потоке встречаются сценарий чтения, выбор сетки, стилистика иллюстраций, типографские пары, профили вывода и контроль допечатных параметров. Практика чек-листов (минимальный кегль, оверпринт, заливка чёрного, тест подрезки) уменьшает количество технических ошибок и переводит обсуждение из сферы вкусовых предпочтений в плоскость верифицируемых требований. Включение испытаний на плоттере и в «машинной» печати помогает увидеть реальное расхождение между цветопробой и тиражом и скорректировать объём плашек, насыщенность теней и фактуру фона [2].

Интеграция нейросетевых инструментов приносит ощутимую выгоду на ранних фазах — поиск референсов, цветовые решения, грубая компоновка масс, генерация фоновых текстур. Педагогический

эффект зависит от документирования: журнал промтов, фиксация этапов доработки, указание источников и лицензий создают прозрачность авторского статуса и снимают риски недобросовестного заимствования. Корректирующие семинары по распознаванию «артефактов перспективы», стыковке ИИ-элементов с ручной штриховкой и выравниванию материалов до единого визуального языка повышают качество финального разворота [3]. Смысл в том, чтобы сохранять авторскую ответственность за композицию и читабельность сетки, а не перекладывать решение на генератор [2; 3; 6].

Исследования влияния книжной иллюстрации на интерес к чтению дают аргументы в пользу «читательских» брифов в вузе: адаптация сложного эпизода, работа с метафорой, выбор точки зрения рассказывающего персонажа. Такая постановка задачи делает студента внимательнее к семантическим узлам текста и побуждает согласовывать пластику изображения с ритмом разворотов. Педагогические результаты в школьной и подростковой аудитории — рост мотивации и самовыражения — частично переносимы в университетскую студию, где появляется критическая надстройка: проверка иерархий, соблюдение оптического выравнивания, управление контрастом «иллюстрация — масса текста» [4; 6; 7]. При работе с нон-фикшн возникает требование к типографской экономии: отказ от случайных декоративных элементов ради устойчивой сетки, которая поддерживает мысль автора и облегчает навигацию [2; 6].

Проектная деятельность в вузе усиливает саморегуляцию: студенты берут на себя дробление задач, распределение ролей, ведение журналов решений. Обзоры по проектному обучению подчёркивают рост метакогнитивных умений, перенос навыков коммуникации и повышение качества самооценки через рубрики с понятными шкалами [5; 8; 10]. Для книжной графики удачно срабатывает трёхфазная конструкция: исследование жанровых конвенций и аудитории, визуальная разработка (эскизы, пробы цвета, шрифтовые пары, сценарии движения взгляда), препресс и защита с пояснительной запиской. Формативные точки контроля (рецензирование на промежуточных этапах выполнения, до печатная подготовка) задают ритм и обеспечивают адресные корректировки по интерлиньяжу, межбуквию, трекингу, балансам полей и точкам акцента [4; 8; 9].

Профессиональные компетенции складываются из прочных «низов» — грамотная сетка, чистая типографика, корректный препресс — и «верхов» в виде интерпретации и авторского высказывания. Методические материалы по художественно-проектной подготовке показывают, что системная работа с сеткой и композиционными осями не подавляет выразительность, а, напротив, даёт опорный каркас для точной метафоры и ясного силуэта [9], [6]. Рубрикаторы курса строятся как многоуровневые матрицы: базовые критерии читаемости и технической точности соседствуют с критериями интерпретационной глубины, адекватности стилистики жанру и целевой аудитории [5; 8; 10]. Такой баланс облегчает межэкспертную калибровку и делает выставление оценок воспроизводимым.

Состав проектной группы и ротация ролей влияют на скорость обучения больше, чем кажется на первый взгляд. Переход из позиции иллюстратора в позицию редактора или верстальщика резко проясняет требования к фактуре штриха, кеглю, интерлиньяжу и «дыханию» поля. В парах «иллюстратор — верстальщик» вырабатываются единые регламенты: базовая линия, сетка, единообразные подписи, указатели, допуски по полям переплёта [2; 9]. Организационные приёмы — «двойная защита», «сквозные метрики», «портфолио-версии» — поднимают уровень ответственности и учат конвертировать учебный кейс в публичную презентацию с внятной структурой и ссылками на файлы макета [5; 8; 10].

Нормативный блок по этике и правам требует отдельного внимания. При работе со шрифтами и изображениями целесообразно формировать реестр лицензий внутри проекта; при задействовании генеративных изображений фиксировать промты, степень модификации, авторские доработки, чтобы избежать спорных ситуаций на публичной защите и при публикации. Внесение этих требований в рубрикатор с отдельной строкой влияния на итоговую оценку работает сильнее любых устных предупреждений [2; 3]. Подобная фиксация дисциплинирует весь пайплайн, поскольку любая версия разворота становится не просто картинкой, а документированным шагом в структуре доказательства.

Слабые места тоже проявляются. Чрезмерное увлечение эффектами нейросетевой стилизации порождает визуальные шумы и распад композиционных осей; лекарство одно — возвращение к сетке, силуэту и светлотной иерархии, а также к первоисточнику текста, без которого иллюстрация теряет смысловую опору [3; 6]. Отсутствие печатных тестов приводит к неожиданным провалам в тёмных фонах и некорректной передаче полутона; устранение достигается ранней проверкой на плоттере и настройкой профилей под носитель [2]. Перегрев соревновательного компонента утяжеляет эмоциональный фон в группе; баланс восстанавливается ясным регламентом обратной связи, где критика адресует решение, а не автора, плюс ротацией ролей между участниками [1; 10].

Совмещение «читательских» брифов и технологической дисциплины создаёт продуктивное напряжение: с одной стороны — интерпретация, с другой — проверяемые ограничения. Исследовательские данные по интересу к чтению и самовыражению поддерживают включение заданий «визуальная метафора», «точка зрения персонажа», «переозвучивание эпизода»; типографско-издательский блок удерживает проект в рабочей орбите реального производства [2; 4; 6; 7]. Подобная конструкция делает выпускной разворот не «красивой картинкой», а доказуемым решением с ясной логикой и чистым препрессом.

Для масштабирования модели на смежные дисциплины дизайна полезно удерживать инварианты: короткие циклы с формативными ревью, рубрики с

техническими и интерпретационными критериями, обязательные печатные пробы, журнал решений, реестр лицензий и портфолио-версии кейса. Обзоры по проектной педагогике предлагают близкие конфигурации и подчёркивают, что устойчивость эффекта достигается не набором инструментов, а их ритмом и прозрачной метрикой [5; 8]. В художественно-проектной подготовке зафиксирован рост качества финальных работ при переходе от «линейного» курса к модульной сборке с параллельной ответственностью за текст, изображение, сетку и препресс [2; 9].

Связка выводов с практическими ограничениями индустрии печати усиливает реализм учебного процесса и повышает шансы на безболезненный выход в тираж. Подготовка альтернативной версии под электронное чтение даёт дополнительную проверку читаемости: изменение контрастов, калибровка шрифтовых пар и проверка доступности для экранных устройств формируют ещё один слой компетенций, важный для современной книжной экосистемы. По совокупности наблюдений модель «проект — ревью — препресс — публикация» выстраивает непрерывный цикл, где каждый шаг имеет документальное подтверждение и ясные критерии качества.

Заключение

Систематизация проектных практик даёт рабочую архитектуру курса книжной графики: короткие итерации со стабильными формативными ревью, «дизайн-батл» для скоростной селекции решений, связка читательских брифов с макетной сеткой и обязательные печатные пробы. Первая задача закрыта через описание полного цикла — от постановки брифа и матриц идей до PDF/X и проверок на плоттере. Вторая задача решена формулированием рубрикаторов с двумя уровнями шкал: читаемость и техническая точность с одной стороны, интерпретационная глубина и соответствие жанру с другой. Третья задача реализована через регламенты этики: реестры лицензий, журнал промтов и фиксацию степени доработки генеративных изображений, что придаёт проекту прозрачность и снижает риски. Полученная конструкция применима для художественно-графических направлений, где требуется одновременное удержание выразительности иллюстрации и технологической чистоты препресса; перенос в смежные дисциплины дизайна поддерживается инвариантами — ритмом ревью, печатными пробами и документированием решений.

Литература

1. Алексеев А. Я. Применение педагогической технологии «дизайн-батл» на учебных занятиях при изучении дисциплин графического дизайна // Инновационное развитие профессионального образования. 2025. № 1(45). С. 31–36.

2. Берзина Е. И., Лезунова П. А. Изменения технологии редакционно-издательского процесса // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2025. № 1(62). С. 160–166. DOI: 10.30725/2619-0303-2025-1-160-166.

3. Булатова А. В., Журавлева Н. И., Мельникова С. В. Использование нейросетей в дизайн-образовании // Академический вестник Института. 2025. № 2(65). С. 107–113. DOI: 10.61945/2074-0201_2025_2_65_107.

4. Кошеленко Д. А., Овсянникова О. А. Исследование уровня развития самовыражения обучающихся с помощью детской книжной иллюстрации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2024.

5. Кузёма Е. В., Карпова И. Ю., Фадейкина Н. В. Функциональный потенциал проектной деятельности в вузе // Концепт. 2025. № 6. С. 256–272. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-10386.

6. Львова Н. С. Инновационные и традиционные методы создания книжной иллюстрации // Преподаватель XXI век. 2024.

7. Овсянникова О. А. Диагностика уровня развития интереса к чтению книг в процессе создания книжной иллюстрации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2025.

8. Смирнов В. А. Типология проектного обучения в университетских программах // Университетское управление: практика и анализ. 2025.

9. Шлеюк С. Г. Особенности художественно-проектного обучения студентов // Вестник Оренбургского государственного университета. 2024. № 2.

10. Щупленков О. В., Щупленкова Н. О. Организация проектной деятельности в вузе в системе подготовки будущего учителя // Вестник Мининского университета. 2024. Т. 12. № 2.

Project-based technologies in teaching students in book graphics

Natalya Sergeevna Kirichenko
Fine Arts Department, U.D. Aliyev Karachay-Cherkess State University

This article explores project-based technologies in a book graphics course at a university. It demonstrates the practical significance of transitioning to a studio-based approach with short iterations, formative reviews, and transparent rubricators. The paper's novelty lies in the integration of a modular publishing assembly system, a mixed graphics pipeline, and ethical guidelines for using generative images. The paper describes assignment structures, assessment criteria, idea matrices, and prepress production constraints. Russian publications published in 2024–2025 on project-based learning, illustration, typography, and digital tools are analyzed. Particular attention is paid to design battles, reader briefs, and print proofs as factors in improving the quality of spreads. The paper aims to systematize practices suitable for an art and design university. To address this problem, we used comparative analysis, analytical synthesis, and content analysis of course descriptions. The conclusion describes proven course organization scenarios and the conditions for academic integrity. This article will be useful for teachers, methodologists, and students of graphic arts programs.

Keywords: project-based learning, book graphics, illustration, typography, prepress, design battle, rubricator, reader brief, generative images, print proofs.

References

1. Alekseev, A. Ya. “Using the Design Battle Pedagogical Technology in Graphic Design Classes” // Innovative Development of Professional Education. 2025. No. 1(45). pp. 31–36.
2. Berzina, E. I., Lezunova, P. A. “Changes in the Editorial and Publishing Process Technology” // Bulletin of the St. Petersburg State Institute of Culture. 2025. No. 1(62). pp. 160–166. DOI: 10.30725/2619-0303-2025-1-160-166.
3. Bulatova, A. V., Zhuravleva, N. I., Melnikova, S. V. “Using Neural Networks in Design Education” // Academic Bulletin of the Institute. 2025. No. 2(65). pp. 107–113. DOI: 10.61945/2074-0201_2025_2_65_107.
4. Koshelenko D. A., Ovsyannikova O. A. Study of the Level of Development of Self-Expression of Students with the Help of Children's Book Illustrations // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2024.

5. Kuzyoma E. V., Karpova I. Yu., Fadeykina N. V. Functional Potential of Project Activities in a University // Concept. 2025. No. 6. pp. 256–272. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-10386.
6. Lvova N. S. Innovative and Traditional Methods of Creating Book Illustrations // Teacher of the 21st Century. 2024.
7. Ovsyannikova, O. A. "Assessing the Level of Interest in Reading in the Process of Creating Book Illustrations" // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2025.
8. Smirnov, V. A. "Typology of Project-Based Learning in University Programs" // University Management: Practice and Analysis. 2025.
9. Shleyuk, S. G. "Characteristics of Artistic Project-Based Teaching of Students" // Bulletin of the Orenburg State University. 2024. No. 2.
10. Shchuplenkov, O. V., Shchuplenkova, N. O. "Organization of Project-Based Activities in a University in the System of Preparing Future Teachers" // Bulletin of Minin University. 2024. Vol. 12. No. 2.

Формирование переводческой компетенции в процессе изучения иностранного языка у курсантов вузов МВД РФ

Кубракова Марина Виталиевна
преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин Луганского филиала Воронежского института МВД России, soffi2506@mail.ru

Статья посвящена формированию переводческой компетенции у курсантов ведомственных вузов МВД РФ в логике профессионально-ориентированного обучения. Актуальность определяется потребностью в точной межъязыковой передаче служебных текстов, регламентов и речевых действий полиции. Новизна выражена в компоновке трех взаимосвязанных блоков подготовки — языковой базы, операционных процедур перевода и стратегического управления выполнением задания — в единую учебную траекторию с четкими метриками контроля. В рамках работы описаны терминологический практикум, перевод микрожанров, сценарии и кейсы, совместная редактура в защищённой цифровой среде, а также система самостоятельной работы. Изучены отечественные публикации последних лет по иноязычной подготовке сотрудников ОВД, переводу правовой терминологии, интерактивным форматам и оцениванию. Особое внимание уделено согласованию глоссария, жанровых требований и аргументации переводческих решений. Работа ставит цель — описать устойчивую модель курса и условия её внедрения. Применены аналитическое обобщение, сравнительный анализ и систематизация практик. В заключении описывается проект учебной карты на 12–14 недель и набор показателей качества. Статья будет полезна методистам, преподавателям языковых кафедр ведомственных вузов и разработчикам учебно-методических комплексов.

Ключевые слова: переводческая компетенция, курсанты, МВД РФ, профессионально-ориентированное обучение, правовая терминология, кейс-метод, сценарное моделирование, микрожанры, совместная редактура, цифровые тренажёры.

Введение

Иноязычная подготовка в системе МВД ориентируется на точность, единый служебный регистр и проверяемую аргументацию переводческих решений. Потребность задаётся объёмом документных и устных коммуникаций полиции, где погрешность в передаче смысла ведёт к рискам для процедуры и прав граждан. Перевод в таких условиях трактуется как регулируемая деятельность с опорой на глоссарий, жанровые нормы и последовательность операций от анализа исходного материала до редактуры.

Цель — описать целостную модель формирования переводческой компетенции курсантов при изучении иностранного языка в ведомственном вузе.

Задачи:

1) структурировать компетенцию на языковой, операционный и стратегический блоки с указанием учебных шагов;

2) описать инструментарий курса: терминологический практикум, перевод микрожанров, сценарии и кейсы, совместную редактуру, систему самостоятельной работы;

3) предложить метрики оценивания и организационные условия для устойчивого результата.

Новизна выражена в сведении разрозненных практик к управляемой траектории обучения с единым глоссарием подразделения, сквозными жанровыми требованиями и рубрикатором, синхронизированным с цифровыми логами правок.

Материалы и методы

Материалы: М.А. Арская [1] описывает профессионально-ориентированный подход к обучению языку будущих сотрудников полиции, что задаёт тематические блоки и регистр. О.Ю. Баринова, Г.Г. Мингазизова [2] рассматривают сценарии как средство практической направленности занятий у сотрудников полиции. О.Ю. Баринова [3] описывает современные образовательные технологии в языковой подготовке правоохранителей, включая цифровые решения. Г.Х. Бикбулатова [4] фиксирует направления развития иноязычных компетенций обучающихся вузов МВД, полезные для стартовой диагностики. В.В. Гузикова [5] рассматривает приёмы перевода терминологической лексики в учебном процессе курсантов юридического вуза МВД. В.В. Гузикова, Г.В. Походзей [6] обосновывают формирование переводческой компетенции на базе профессионально-ориентированных текстов. С.В. Калашникова [7] описывает интерактивные методы обучения будущих сотрудников органов внутренних дел. Л.А. Плахотнюк [8] систематизирует принципы организации самостоятельной работы по дисциплине «Иностранный язык» в вузах МВД. О.Б. Солдатова [9] анализирует применение кейс-метода

при обучении английскому будущих полицейских. В.Н. Шашкова [10] рассматривает возможности развития языковой субкомпетенции у курсантов МВД.

Методы: систематизация и источниковедческий анализ отечественных публикаций; сравнительный анализ дидактических решений; тематическое кодирование описаний практик; аналитический синтез для построения единой траектории курса; проектирование рубрикатора оценивания и учебной карты.

Результаты

Раздел аккумулирует подтверждённые практики формирования переводческой компетенции у курсантов ведомственных вузов МВД РФ на основе анализа отечественных публикаций с фокусом на профессионально-ориентированное обучение, терминологический перевод, сценарно-ситуационные форматы, интерактивные технологии и регламентированную самостоятельную работу. Показаны целевые ориентиры, дидактические средства и организационные решения, соотносимые с задачами служебной коммуникации.

Профессионально-ориентированный подход задаёт рамку отбора содержания: тематические блоки выстраиваются вокруг типичных для полиции документов, жанров и коммуникативных ситуаций; обучение сопряжено с правовой терминологией, жанрово-стилистическими нормами и дисциплиной речевых действий [1]. Развитие общей иноязычной подготовки трактуется как база для последующей переводческой специализации: у курсантов формируются устойчивые лексико-грамматические навыки, умение работать с профильными источниками и инструментами контроля качества [4]. Внутренняя архитектура компетенции включает языковую субкомпетенцию (лексико-грамматическую и жанрово-стилистическую), операционную переводческую составляющую (стратегии анализа исходного текста, поиск эквивалентов, редактирование) и стратегическую составляющую (планирование, самооценка, соблюдение регламентов) [10].

Линия работы с профессиональными текстами задаёт ядро переводческой подготовки. Показана эффективность последовательности «предтекстовая разведка — аналитическое чтение — эквивалентный перевод — рефлексия по решениям», где центральное место занимает перевод правовой и полицейской терминологии с фиксацией вариантов и помет [6]. Отдельный трек посвящён приёмам перевода терминологической лексики: предлагаются упражнения на разграничение квази-синонимов, распознавание ложных соответствий, установление связи между дефинициями и процедурными нормами; акцент делается на формирование глоссариев и карт понятий по разделам административного и уголовного права [5]. В результате выстраивается практикум, где перевод выступает как регулируемая деятельность: курсант сперва выявляет терминологическое ядро, затем подтверждает эквиваленты по авторитетным источникам и только после этого выполняет целевой перевод фрагмента с заданным регистром.

Сценарии и кейсы воспроизводят типовые служебные ситуации, повышая переносимость переводческих решений в реальные условия. Описаны сценарии, моделирующие взаимодействие с заявителем, инструктаж, разъяснение прав, обмен оперативной информацией; в каждом случае изначально задаются входные тексты (памятки, выдержки из нормативных актов), коммуникационные роли и целевые реплики на английском языке, после чего перевод интегрируется в диалоговую канву [2]. Кейс-метод применяется для комплексной отработки: обучающийся анализирует фабулу, выделяет языковые риски, планирует переводческие шаги, выполняет перевод отдельных элементов (формуляры, заметки, краткие отчёты) и защищает решения на разборе [9]. Такой формат повышает качество аргументации выбора эквивалентов, тренирует умение удерживать жанровые признаки и единый регистр в рамках целого досье.

Эмпирические описания указывают на продуктивность цифровых средств в укреплении переводческой компетенции: банков заданий, мультимедийных фрагментов, онлайновых тренажёров терминологии, совместных редакторов для правок и комментариев [3]. Интерактивные методы обучения (деловые и ролевые игры, дискуссионные сессии, кластерные задания) используют модульный принцип: каждый модуль связывает определённую группу переводческих действий с интерактивным форматом и критериями контроля, что облегчает калибровку сложности при разном стартовом уровне [7].

Для ведомственного вуза самостоятельная работа служит каналом накопления переводческих часов. Описаны принципы её организации: регулярность, разнообразие форм, прозрачные показатели результата, встроенная рефлексия по допущенным ошибкам [8]. Пакеты заданий включают ведение личного терминологического мини-словаря с примерами употребления, перевод микрожанров (шаблонные уведомления, протоколы отдельных действий), аннотирование источников и последующее редактирование собственных переводов по чек-листу.

Для языковой субкомпетенции предлагается пошаговая модель отработки лексико-грамматических паттернов под профессиональные жанры; результат оценивается по точности, устойчивости к интерференции, соблюдению жанровых ограничений, темпу и числу правок при редактировании [10]. При работе с терминологией акцент смещается на валидность эквивалентов и корректность дефиниций [5], при сценарно-кейсовом обучении — на целостность решения в условиях ограниченного времени и на аргументацию переводческих ходов [2; 9]. Для цифровых модулей уместно вводить метрики полноты прохождения тренажёров и соотношения автоматических и ручных правок в совместных редакторах [3; 7].

На основании рассмотренных материалов вырисовывается последовательность учебных шагов, обеспечивающих переводческую подготовку:

● Вводный блок профессиональной ориентации — постановка тематических зон (административные процедуры, охрана общественного порядка, взаимодействие с гражданами), стартовая диагностика уровня владения регистром и терминологией, знакомство с эталонными образцами [1; 4].

● Терминологический практикум — цепочка упражнений по распознаванию и переводу терминов, фиксация эквивалентов и помет, сбор собственного глоссария с источниковыми ссылками [5; 6].

● Жанрово-стилистический блок — перевод микрожанров (короткие уведомления, выдержки из инструкций), выравнивание регистра и структуры, редактирование и самооценка по листам контроля [10; 6].

● Сценарии и кейсы — интеграция перевода в служебные ситуации, защита решений, повторное редактирование с опорой на аргументы [2; 9].

● Цифровые модули и совместное редактирование — работа с мультимедийными материалами, коллективная правка, протоколирование изменений [3; 7].

● Самостоятельный блок — регулярные задания на перевод и аннотирование источников, пополнение глоссария, отчёт по ошибкам с планом коррекции [8].

Для устойчивого прироста компетенции требуется согласование трёх плоскостей:

а) календарно-тематическое планирование с распределением сценариев и кейсов по тематическим неделям [2; 9];

б) поддерживающая цифровая среда с банком образцов и проверочных заданий [3; 7];

в) система оценивания, которая учитывает не только итоговый перевод, но и маршрут решения — источники эквивалентов, вербальная аргументация и качество редактуры [5; 6; 10].

Примеры рабочих задач.

— перевод выдержек из протокольных бланков с фиксацией зон повышенного риска (ложные друзья переводчика, многозначные глаголы служебного регистра), последующий разбор по источникам и правка с пояснениями [5; 6];

— сценарий «приём заявления»: подготовка перечня реплик, перевод подсказок-prompts для уточняющих вопросов, согласование терминов с глоссарием подразделения [2];

— кейс «обзор инцидента»: перевод краткого отчёта, проверка единообразия терминов и хронометраж выполнения задания [9];

— цифровой тренажёр с подбором эквивалентов к вариантам юридических коллокаций и немедленной обратной связью [3; 7];

— самостоятельное аннотирование источника с выделением релевантных для перевода конструкций и отражением найденных эквивалентов в личном словаре [8].

Публикации фиксируют устойчивый запрос на межкафедральное взаимодействие: преподаватель иностранного языка настраивает учебный материал на служебные стандарты и координирует терминологию с профильными кафедрами; сквозной глоссарий поддерживается в электронной форме, обновляется по итогам сценарных и кейсовых сессий [1; 3; 4]. Для стабильности результатов целесообразно распределять функции: один преподаватель ведёт терминологический трек, другой фокусируется на редактировании и жанровых нормах, третий курирует сценарно-кейсовые модули и командную работу.

Обсуждение

Конструкция компетенции формирует связку из трёх блоков: языковой базы, переводческих операций и стратегического управления выполнением задания. Такая связка объясняет устойчивость прогресса у курсантов: словарь и грамматика подпитывают жанровую точность; операционные шаги обеспечивают воспроизводимость решений; стратегическая часть задаёт контроль маршрута — от постановки задачи до редактуры и самооценки. Существенна именно сшивка блоков через задания единого служебного регистра и референтные образцы документов, что снимает избыточную вариативность формулировок и снижает интерференцию разговорной речи.

Терминологический практикум выступает регулятором качества: глоссарий, пометы к эквивалентам, фиксация ложных соответствий, разграничение квази-синонимов. Такая организация снижает две типичные ошибки: неосознанные кальки и смешение смежных правовых понятий. Прием «дефиниция → эквивалент → проверка в источниках» дисциплинирует навык и подготавливает к работе с разноуровневыми текстами — от кратких уведомлений до выдержек из инструкций. Для сохранения единообразия требуется единый электронный словарь подразделения с механизмом версионирования и ссылками на служебные регламенты; при разборе кейсов изменения вносятся централизованно, что удерживает коллективный стиль.

Перенос переводческих решений на микрожанры (бланки, формуляры, краткие отчёты) стабилизирует слог и синтаксис. Такая траектория обучает не только выбирать эквивалент, но и выдерживать композицию: порядок фактов, речевые клише, характер модальности. При повторном редактировании оправдано использование «листов контроля жанра»: обязательные реквизиты, проверки на избыточность, единица измерения времени, нумерация приложений, унификация дат и собственных имён. Доказуемый эффект даёт связка «перевод — рецензирование — автоисправление по чек-листу», где каждое исправление сопровождается короткой аргументацией.

Сценарная линия, описанная раннее (приём заявления, разъяснение прав, обмен оперативной информацией), повышает устойчивость навыка к временным ограничениям и неполному знанию исходных данных. Конструктивной выглядит последовательность: фабула → разметка языковых рисков → план перевода → поэтапный перевод элементов → защита решений. Аргументация в защитной части — не ритуал; она воспитывает у курсанта привычку

ссылаться на глоссарий и жанровую норму, фиксировать основания выбора. Слабое звено сценариев — эффект «игровизации», когда коммуникация уходит в импровизацию. Снимается риск через жёсткие сценарные рамки: перечни целевых реплик, лимиты времени, запрет на выход из регистра, обязательная привязка к шаблонам документов.

Мультимедийные фрагменты, терминологические тренажёры, совместные редакторы создают измеримую траекторию обучения. Логи изменений, доля авто-и ручных правок, количество возвращений к одному месту текста — всё это превращается в учебную аналитику. Значимый эффект даёт режим «скрипт-плейбек» в редакторе: курсант видит, какие шаги привели к исправлению, и связывает их с соответствующими правилами. Для ведомственного вуза критичны требования к защите данных: обезличивание кейсов, хранение материалов на доверенном контуре, запрет на выгрузку служебных текстов во внешние сервисы без санкции. Эти ограничения не обедняют методику, если библиотека примеров собрана на базе открытых источников и учебных муляжей.

Пакеты самостоятельных заданий выполняют функцию «капилляров» курса: именно там набирается переводческий объём. Оптимальна недельная сетка: один микрожанр на перевод с последующей редактурой; аннотирование одного профильного источника; пополнение личного словаря с тремя новыми коллокациями и примерами из корпусных ресурсов; мини-рефлексия по ошибкам. Устойчивость результата повышает «сквозная нить» — один и тот же тематический узел (например, административное производство) идёт через все формы работы недели, что снижает переключение доменов и экономит когнитивные ресурсы.

Для языковой составляющей уместны метрики точности и устойчивости: доля терминов с валидированными эквивалентами; число нарушений жанровых требований на тысячу слов; среднее время на перевод микрожанра заданного объёма; количество правок «второго порядка» после рецензии. Для сценариев — целостность решения и аргументация: полнота закрытия коммуникативной задачи, соблюдение регистра, обоснование переводческих ходов со ссылкой на словарь подразделения. Межоценочная согласованность достигается через рубрикатор с дескрипторами по уровням. Когда рубрикатор синхронизирован с журналом активности в цифровой среде, преподаватель получает инструмент раннего предупреждения: падение темпа, рост повторных ошибок, уклон от жанровых клише — маркеры для адресной коррекции.

Модель «три трека — три ведущих» снимает перегрузку одного преподавателя: терминологический трек, жанрово-редакторский трек, сценарно-коммуникативный трек. Координация идёт через общий календарь тем и единый глоссарий. На старте семестра полезна сессия согласования критериев и форм обратной связи, чтобы рецензии разных преподавателей различались по фокусу, но не противоречили друг другу по терминологии и регистру. Ресурсная база курса — банк эталонных образцов, проверочные листы, сценарные карточки, «скелеты» документов с пустыми слотами, где тренируется наполнение без нарушения структуры.

Методические риски и способы их купирования:

Риск № 1 — «натаскивание» на шаблон при падении переносимости решений. Нивелируется регулярными заданиями на переформулирование и перевод «на повышение» регистра.

Риск № 2 — «ловушка эквивалента»: механический перенос термина в непривычной ситуации. Снимается упражнениями на границы применимости и «критическими заметками» к словарной статье.

Риск № 3 — разрыв между скоростью и точностью: быстрый черновик без последующей вычитки. Регулируется лимитами времени: сначала медленная отработка с комментарием, затем ускорение при сохранении стандарта.

Риск № 4 — подмена редактуры «косметикой»: только стилистические штрихи без проверки фактов и реквизитов. Противоядие — жёсткая последовательность правок: факты → термины → композиция → синтаксис → лексика.

Практические шаги внедрения. Календарная карта на 12–14 недель включает стартовую диагностику регистра, еженедельный микрожанр, двухнедельные сценарии с защитой решений, ежемесячную «инвентаризацию» глоссария и финальный комплексный кейс. Контрольные точки: неделя 4 — выравнивание терминов по глоссарию; неделя 8 — согласованность жанровых решений в группе; неделя 12 — аргументация переводческих ходов без подсказок. Материальная база минимальна: доступ к защищённому редактору, локальный корпус текстов, печатные шаблоны; остальное закрывается методикой и дисциплиной рецензирования. Перспектива развития — микро-симуляции с аудио-и видеовставками, интеграция систем речевого распознавания для быстрой разметки ошибок, капстоун-портфель переводов по одной тематической ветке с трассировкой всех правок.

Заключение

Структурирование компетенции на языковой, операционный и стратегический блоки дало фундамент для проектирования курса: от терминологического практикума и перевода микрожанров до сценарно-кейсовых сессий и совместной редактуры. Задача 1 решена через описанную трёхзвенную модель и последовательность учебных шагов, что задаёт управляемость обучения и прозрачные точки контроля. Задача 2 закрыта набором инструментов: глоссарий подразделения, упражнения на разграничение квази-синонимов и ложных соответствий, перевод типовых бланков и кратких отчётов, разбор решений с опорой на жанровые нормы, защищённая цифровая среда для правок, недельные пакеты самостоятельной работы. Задача 3 реализована через показатели качества: валидность эквивалентов, соблюдение жанровых требований, целостность решения в сценарии, темп перевода и долю повторных правок, согласованность оценивания по

рубрикатору. Предложена учебная карта на 12–14 недель с контрольными точками и распределением функций между ведущими треками. Описанная конструкция пригодна для внедрения на языковых кафедрах ведомственных вузов при наличии общего глоссария, банка эталонных образцов и регламентов рецензирования.

Литература

1. Арская М. А. Обучение иностранному языку будущих сотрудников полиции: профессионально ориентированный подход // Управление образованием: теория и практика. 2022. Т. 12, № 7. С. 189–197. DOI: 10.25726/t8004-5674-7479-n.
2. Баринова О. Ю., Мингазизова Г. Г. Сценарий как средство реализации практической направленности занятий по английскому языку у сотрудников полиции // Психология и педагогика служебной деятельности. 2023. № 4. С. 95–98.
3. Баринова О. Ю. Современные образовательные технологии в обучении иностранному языку при подготовке сотрудников правоохранительных органов // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2024. № 1. С. 92–95.
4. Бикбулатова Г. Х. Развитие иноязычных компетенций обучающихся вузов МВД России // Современное педагогическое образование. 2022. № 4. С. 6–9.
5. Гузикова В. В. Обучение приемам перевода терминологии в учебном процессе курсантов Уральского юридического института МВД России // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2021. № 1 (91). С. 166–171.
6. Гузикова В. В., Походзей Г. В. Формирование переводческой компетенции обучающихся на базе профессионально ориентированных текстов // Педагогическое образование в России. 2022. № 5. С. 79–85. DOI: 10.26170/2079-8717_2022_05_09.
7. Калашникова С. В. Организация иноязычной подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации посредством интерактивных методов обучения [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-inoyazychnoy-podgotovki-buduschih-sotrudnikov-organov-vnutrennih-del-rossiyskoy-federatsii-posredstvom-interaktivnyh-metodov-obucheniya (дата обращения: 19.09.2025).
8. Плахотнюк Л. А. Принципы организации самостоятельной работы обучающихся в вузах МВД России по дисциплине «Иностранный язык» // Вестник Череповецкого государственного университета. 2021. № 4 (103). С. 160–170. DOI: 10.23859/1994-0637-2021-4-103-13.
9. Солдатова О. Б. Использование кейс-метода при обучении английскому языку будущих полицейских [Электронный ресурс] // Теория и практика социогуманитарных наук. 2024. № 3 (27). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-keys-metoda-pri-obuchenii-angliyskomu-yazyku-buduschih-politseyskih (дата обращения: 19.09.2025).
10. Шашкова В. Н. К вопросу о возможностях развития языковой субкомпетенции при обучении курсантов образовательных организаций МВД России иностранному языку // Филология и культура. 2024. № 1 (75). С. 199–205.

Developing translation competence in foreign language study for cadet students at the Russian ministry of international affairs universities

Kubrakova M.V.

Luhansk branch of the Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

This article explores the development of translation competence in cadets at departmental universities of the Russian Ministry of Internal Affairs within the framework of professionally oriented training. The relevance of this research lies in the need for accurate interlingual translation of official texts, regulations, and police verbal actions. The novelty lies in the integration of three interconnected training modules—language foundation, operational translation procedures, and strategic task management—into a single learning path with clear performance metrics. The article describes terminology workshops, microgenre translation, scenarios and case studies, collaborative editing in a secure digital environment, and an independent work system. Recent domestic publications on foreign language training for police officers, translation of legal terminology, interactive formats, and assessment are reviewed. Particular attention is paid to coordinating the glossary, genre requirements, and rationale for translation decisions. The paper aims to describe a sustainable course model and the conditions for its implementation. Analytical synthesis, comparative analysis, and systematization of practices are used. The conclusion describes a draft curriculum map for 12–14 weeks and a set of quality indicators. This article will be useful for methodologists, teachers in language departments at departmental universities, and developers of educational and methodological tools.

Keywords: translation competence, cadets, Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, professionally oriented training, legal terminology, case method, scenario modeling, microgenres, collaborative editing, digital simulators.

References

1. Arskaya, M. A. “Teaching a Foreign Language to Future Police Officers: A Professionally Oriented Approach” // Education Management: Theory and Practice. 2022. Vol. 12, No. 7. pp. 189–197. DOI: 10.25726/t8004-5674-7479-n.
2. Barinova, O. Yu., Mingazizova, G. G. “Scenarios as a Means of Implementing the Practical Focus of English Language Classes for Police Officers” // Psychology and Pedagogy of Service Activity. 2023. No. 4. pp. 95–98.
3. Barinova, O. Yu. “Modern Educational Technologies in Teaching a Foreign Language in the Training of Law Enforcement Officers” // Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts. 2024. No. 1. pp. 92–95.
4. Bikbulatova, G. Kh. Developing Foreign Language Competencies of Students of Universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Modern Pedagogical Education. 2022. No. 4. pp. 6–9.
5. Guzikova, V. V. Teaching Terminology Translation Techniques in the Educational Process of Cadets of the Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Bulletin of the Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. 2021. No. 1 (91). pp. 166–171.
6. Guzikova, V. V., Pokhodzey, G. V. Developing Students' Translation Competence Based on Professionally Oriented Texts // Pedagogical Education in Russia. 2022. No. 5. pp. 79–85. DOI: 10.26170/2079-8717_2022_05_09.
7. Kalashnikova S. V. Organization of Foreign Language Training of Future Employees of the Internal Affairs Bodies of the Russian Federation Using Interactive Teaching Methods [Electronic resource]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-inoyazychnoy-podgotovki-buduschih-sotrudnikov-organov-vnutrennih-del-rossiyskoy-federatsii-posredstvom-interaktivnyh-metodov-obucheniya (accessed: 19.09.2025).
8. Plakhotnyuk L. A. Principles of Organizing Independent Work of Students at Universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the Discipline "Foreign Language" // Bulletin of Cherepovets State University. 2021. No. 4 (103). pp. 160–170. DOI: 10.23859/1994-0637-2021-4-103-13.
9. Soldatova, O. B. "Using the Case Study Method in Teaching English to Future Police Officers" [Electronic Resource] // Theory and Practice of Social and Humanitarian Sciences. 2024. No. 3 (27). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-keys-metoda-pri-obuchenii-angliyskomu-yazyku-buduschih-politseyskih (Accessed: 19.09.2025).
10. Shashkova, V. N. "On the Possibilities of Developing Linguistic Subcompetence in Teaching Foreign Languages to Cadets of Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia" // Philology and Culture. 2024. No. 1 (75). pp. 199–205.

О практиках применения цифровой образовательной среды на различных видах занятий по физике в технических вузах

Кудрявцева Лариса Александровна
канд. тех. наук, зав. кафедрой высшей математики и физики, Российский государственный геологоразведочный университет имени Серго Орджоникидзе, lari_rrr@mail.ru

В статье представлен сравнительный анализ практик применения цифровой образовательной среды (ЦОС) при обучении физике в технических вузах России. На основе теоретического исследования, включающего анализ научно-педагогической литературы и нормативных документов, рассматриваются различные модели интеграции цифровых ресурсов в лекционные, практические и лабораторные занятия. Особое внимание уделено методикам смешанного и гибридного обучения, которые позволяют сочетать традиционные формы учебной деятельности с возможностями электронных платформ, такими как LMS Moodle, интерактивные приложения, онлайн-тестирование и виртуальные задания. Приводятся примеры внедрения таких подходов в вузах — ВСГУТУ, ТПУ, НГТУ, АлтГТУ и МГРИ. Показано, что использование ЦОС способствует реализации принципов индивидуализации, дифференциации и профессиональной ориентированности обучения, а также повышает цифровую компетентность студентов. Актуальность работы обусловлена требованиями цифровой экономики и необходимостью подготовки конкурентоспособных инженерных кадров.
Ключевые слова: цифровая образовательная среда, методика обучения физике, гибридное обучение, смешанное обучение.

Введение

Обучение в техническом вузе имеет особенности, обусловленные целями и задачами подготовки современных инженеров. С течением времени, в разные исторические периоды запросы со стороны работодателей к выпускникам технических вузов трансформировались, при этом общим свойством оставалась потребность в специалистах, профессиональная подготовка которых позволяет решать прикладные задачи без дополнительной переподготовки. В современных условиях цифровой экономики от выпускников технических вузов требуется умение не только быстро и качественно решать профессиональные задачи, но и владеть современными цифровыми технологиями в своей профессиональной области, сквозными цифровыми технологиями [13, 16]. Внедрение цифровых компетенций и особых цифровых модулей в учебные планы подготовки бакалавров, специалистов, магистров было продиктовано необходимостью формирования на всем протяжении обучения, начиная с первого курса, умений и навыков работы в цифровой среде, в том числе для формирования умений решать профессиональные задачи цифровыми средствами. В статье А.С. Логиновой, А.В. Одиноковой, В.Е. Гавриловой [10] представлены анализ нормативно-правовой базы и практики применения цифровых образовательных технологий в учебном процессе, а также авторское видение поэтапного внедрения в процесс обучения в высшей школе цифровых образовательных технологий. В работе предлагается сочетать традиционное обучение с современными методами, приемами с использованием цифровой среды, что, по мнению авторов, должно способствовать повышению качества образования, востребованности и конкурентоспособности выпускников в условиях развивающейся цифровой экономики. Авторы рассматривают примеры успешной зарубежной практики применения элементов цифрового обучения в сочетании с традиционным, классическим высшим образованием. Опыт пандемии COVID19 в 2020 году, когда все образовательные учреждения перешли на удаленный или дистанционный формат обучения, а также частичные ограничения очного формата в 2021 году, привели к росту количества образовательных онлайн-сервисов, и изменили требования, предъявляемые к современному преподавателю в части умения использовать дистанционные образовательные технологии при обучении студентов [11]. Готовность преподавателя к профессиональной деятельности, кроме специальных знаний теории и методики обучения, знаний в профессиональной области, умения проектировать, анализировать образовательный процесс и т.д., в настоящее время включает в себя и умение осуществлять преподавательскую

деятельность на уровне современных требований науки и техники, умение взаимодействовать со студентами дистанционно с использованием различных электронных средств и цифровых технологий [17]. Техническая оснащенность аудиторий также играет большую роль при организации взаимодействия «обучающий-обучающиеся» в цифровом формате. Наличие в технических вузах специально оборудованных аудиторий, позволяющих вести трансляцию занятия в режиме онлайн, обеспечение обучающимся возможности участия удаленно на занятии без потери качества знаний – важное условие эффективного обучения в цифровой образовательной среде [7; 15, с.24-35].

Методика обучения физике в технических вузах традиционно, так же, как и в классических университетах, предусматривает теоретические (лекционные), практические и лабораторные занятия. Отличие заключается в содержательной части образовательных программ: тематический план, используемые учебники, учебно-методические материалы, наглядные пособия, лабораторные образцы и лабораторное оборудование имеют специфику, обусловленную профильной направленностью вуза. Таким образом реализуется принципы профессиональной ориентированности, наглядности. Эффективное и педагогически целесообразное использование на различных видах занятий электронной информационно-образовательной среды вуза, цифровой образовательной среды, отраслевых цифровых технологий и сквозных технологий [18], современных видов обучения, позволяющих работать со студентами дистанционно, является в настоящее время одним из приоритетных направлений в педагогической практике преподавателя технического вуза.

Литературный обзор

В научно-педагогических исследованиях В.С. Вагановой [3, 4] представлена система обучения физике, разработанная автором для образовательных программ бакалавриата технических направлений, прошедшая апробацию в Восточно-Сибирском государственном университете технологий и управления (ВСГУТУ). В предлагаемой системе обучения реализуется смешанное обучение в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза с использованием модульно-рейтинговой технологии обучения, технологии «перевернутый класс», проектно-исследовательской технологии и балльно-рейтинговой система оценивания. Под смешанным обучением понимается «системный подход в организации образовательного процесса, выражающийся в сочетании традиционного и электронного обучения» [9]. По мнению В.Г. Вагановой, смешанное обучение должно способствовать более эффективной реализации времени, отводимого в учебном плане на самостоятельную внеаудиторную работу за счет применения электронных средств и дополнительно – за счет применения образовательной технологии «Перевернутый класс», также являющейся одним из характерных элементов методики реализации смешанного обучения. Применительно к обучению физике, где доля самостоятельной работы составляет большую часть общей трудоемкости [13], технология «Перевернутый класс» особенно востребована. Особое место автор отводит самостоятельной работе обучающихся в ЦОС на всех этапах обучения и видах занятий.

Разработанная в диссертационном исследовании А.Н. Ана [1, с. 148-162] методическая система обучения физике студентов бакалавриата технических вузов сочетает фундаментальный, мировоззренческий компонент содержания обучения и профессионально-ориентированный компонент. Наряду с традиционными лекционными, практическими, лабораторными занятиями и самостоятельной работой А.Ф. Ан отдельно выделяет электронное обучение, основным реализующим средством для которого является электронная образовательная среда вуза.

В работе Г.В. Ерофеевой, Е.А. Скляровой, Ю.Ю. Крючкова [8] представлена методика подготовки по физике в техническом вузе на примере Томского политехнического государственного университета (ТПУ). В основу подготовки выпускника технического университета авторами положена концепция единства фундаментальной, гуманитарной и профессиональной составляющих образовательной программы в сочетании с информатизацией обучения и компетентностным подходом. Специфика обучения в техническом вузе заключается в практико-ориентированной направленности дисциплин учебного плана. Физика, входящая в базовую часть, обеспечивает фундаментальную подготовку, вместе с тем, фундаментальность оказывается присуща и дисциплинам профессиональной направленности за счет необходимости для них знаний из области физики. В результате возникает единство фундаментальной и профессиональной составляющей при обучении в техническом вузе. Модель методики обучения физике, предложенная Г.В. Ерофеевой с соавторами, включает в себя традиционные виды занятий (лекции, лабораторные, практические), самостоятельную работу, коллоквиумы, каждый из которых использует возможности информационных технологий в зависимости от педагогических задач. Также авторами предлагается использовать межпредметные связи не только при обучении физике в рамках указанной методики, но и при обучении по всем образовательным программам и дисциплинам. Методика обучения физике в ТПУ выстроена на принципах научности, наглядности, доступности, системности, а также на принципах профессиональной направленности содержания, интерактивности, адаптивности.

Гипотеза

Предлагается дополнить методики обучения физике в техническом вузе включением в содержательную часть ее модели элементов гибридного обучения. Предполагаемый результат – гибридное обучение позволит студентам всех форм обучения осваивать физику в удобном темпе, сочетание цифровых средств с аудиторными заня-

тиями поможет преподавателю подобрать задания в зависимости от потребностей и возможностей обучаемых, т.е. будет способствовать реализации принципа индивидуальности и дифференцированности обучения.

Объектом исследования является методика обучения физике в техническом вузе, а предметом исследования – применение цифровой образовательной среды при обучении физике в вузе для различных видов занятий.

Цель исследования

Анализ практик применения цифровой образовательной среды при обучении физике в технических вузах.

Задачи

В работе решаются задачи:

1. Выявление основных принципов обучения студентов физике в технических вузах России в условиях цифровой образовательной среды.
2. Сравнительный анализ практик применения различных цифровых ресурсов и инструментов при обучении физике студентов для различных видов учебной деятельности студентов физике в технических вузах.

Материалы и методы

Методология исследования построена с опорой на принципы научности, системности, актуальности: использованы принципы педагогического исследования образовательного процесса Г.К. Селевко, В. И. Загвязинского, Е.С. Заир-Бека, принципы исследования образовательных технологий и цифровизации процесса обучения в вузе И.В. Роберт, А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина, К.А. Баранникова, М. Барбер. Основными методами исследования являются: изучение, наблюдение, сравнение, анализ, обобщение.

Для проведения сравнения практик применения цифровых ресурсов в обучении физике в технических вузах было необходимо определить понятие «цифровая образовательная среда», выявить различия в актуальных видах обучения, сочетающих традиционное и дистанционное обучение. Кроме того, в работе выявлена общность и различия в функциональных элементах моделей методик обучения физике.

Под цифровой образовательной средой в работе понимается среда, предназначенная для обучения, которая может как являться частью ЭИОС вуза, так и выходить за ее рамки в зависимости от решаемых педагогических задач, технических возможностей преподавателя, студента, образовательной организации [6, с.29; 14; 15]. Анализ подходов к понятию гибридного и смешанного обучения дает возможность определить отличие гибридного обучения от удаленного или смешанного – оно заключается в возможности работы как в синхронном, так и в асинхронном режимах, с использованием большего количества интерактивных средств, взаимодействия как в аудитории, так и вне её [5, 7].

Результаты исследования, обсуждение

При обучении физике в техническом вузе используются методики, включающие в себя в разных формах элементы смешанного обучения [1, 3, 5, 8, 9, 10, 17]. Обучение физике выстраивается с учетом взаимосвязи с другими структурными элементами учебных планов образовательных программ (дисциплины, практики). Междисциплинарные связи устанавливаются при разработке программ на основании традиций обучения, педагогического опыта самого преподавателя, имеющихся в вузе материально-технического обеспечения учебного процесса оборудованием, материалами, компьютерными программами, доступом к лицензионному и свободно распространяемому программному обеспечению и т.д. [13]. В проведенном В.Г. Вагановой педагогическом эксперименте [4] использована LMS (Learning Management System – система управления обучением) Moodle2, являющейся частью цифровой образовательной среды вуза, в котором проводился эксперимент. Для всех видов занятий по физике (лекция, практикум по решению задач, лабораторные работы, проектная деятельность) были использованы электронные учебные и контрольные материалы. В таблице 1 представлены используемые В.Г. Вагановой виды занятий и деятельности при обучении физике в ВСГУТУ, соответствующие им типы подготовки и возможности LMS Moodle2 по размещению различных обучающих материалов в цифровой образовательной среде. Для эффективной реализации времени, отведенного в учебном плане на самостоятельную работу (независимо от видов занятий), студентам предлагалось заранее изучить видео-лекции, выполнить тестовые задания с использованием электронно-образовательной среды вуза. Таким образом реализовывалась технология смешанного обучения [9].

Применение методики обучения физике, разработанной в ТПУ, строилось с использованием технологии смешанного обучения, на каждом из видов занятий использовались компьютерные средства для выполнения заданий или визуализации, интерактивные технологии (таблица 1). Самостоятельная работа студентов при подготовке к занятиям осуществлялась с помощью изучения видео-лекций, выполнения заданий в ЦОС (тестов), применения интерактивной обучающей системы. Предложенная методика была внедрена в учебный процесс технических вузов России – Новосибирского государственного технического университета (НГТУ), Алтайского государственного технического университета (АлтГТУ), педагогических вузов (Московский педагогический государственный университет, Челябинский государственный педагогический университет), Омского государственного университета.

В Российском государственном геологоразведочном университете имени Серго Орджоникидзе (МГРИ) при обучении физике используется модель методики с элементами гибридного обучения в

ЭИОС вуза, обучающие материалы и средства, использующие возможности ЦОС. Для организации теоретической подготовки используются аудитории с возможностью видеотрансляции и одновременной обратной связи с обучающимися, находящимся вне аудитории, удаленно. Для лабораторных и практических занятий предусмотрена работа в компьютерном классе с предоставлением студентам доступа к локальной сети и сети Интернет, совместное выполнение заданий с помощью онлайн-приложений. В качестве дополнительного вида деятельности для освоения теоретического материала и практической подготовки применяются творческие задания: создание интерактивных плакатов, ментальных карт, работы на виртуальных досках, конкурсы, кейс-задания, квизы и т.д. (таблица 1). Самостоятельная работа для всех видов занятий включает изучение теоретического и практического материала для подготовки к занятиям, выполнение заданий в ЦОС (онлайн-приложения, свободно распространяемые цифровые ресурсы) и в ЭИОС вуза, подготовку к дополнительным видам деятельности с применением возможностей ЦОС.

Таблица 1
Обобщенные сведения о применяемых в технических вузах возможностей ЦОС для различных видов занятий (на примере ВСГУТУ, ТПУ, НГТУ, АлтГТУ, МГРИ)

Лекции	
ВСГУТУ	Презентации, видео-лекции с размещением в LMS Moodle2
ТПУ, НГТУ, АлтГТУ	Презентации в специально оборудованной аудитории с возможностью обратной связи
МГРИ	Презентации в специально оборудованной аудитории с возможностью обратной связи, короткие видео, критерии оценивания теоретических заданий (БРС)
Практические занятия	
ВСГУТУ	Формулы, алгоритмы, примеры решения задач, короткие видео, задачи для самостоятельной работы с размещением в LMS Moodle2
ТПУ, НГТУ, АлтГТУ	Эксперимент, выход на интерактивную цифровую площадку, расчетная часть по проблемным вопросам лекций, банк контрольно-измерительных материалов и задач
МГРИ	Необходимый теоретический материал по темам, примеры решения задач, короткие видео, задачи для самостоятельной работы, критерии оценивания практических заданий (БРС), список рекомендуемых цифровых ресурсов для построения графиков, визуализации и анализа результатов
Лабораторные занятия	
ВСГУТУ	Методические указания по выполнению эксперимента, краткие теоретические сведения, справочные и табличные материалы с размещением в LMS Moodle2
ТПУ, НГТУ, АлтГТУ	Допуск, расчетная и графическая часть, защита работы с применением компьютерных средств
МГРИ	Методические указания по выполнению лабораторных работ, краткие теоретические сведения, справочные и табличные материалы, короткие видео, инструкции по работе с документами и таблицами совместного доступа, критерии оценивания лабораторных работ (БРС)
Дополнительно	
ВСГУТУ	Проектная деятельность (практическая подготовка)
	Список проектов и сроки выполнения, даты и время видео-консультаций с преподавателем, рекомендуемая литература, критерии отбора информации и критерии оценивания выступления
ТПУ, НГТУ, АлтГТУ	Коллоквиум (теоретическая подготовка) Индивидуальные задания: размещение заданий на ПК, выполнение с помощью компьютерных средств
МГРИ	Творческие задания, конкурсы, квизы (теоретическая и практическая подготовка) Список тем в ЭИОС вуза с указанием способов выполнения и рекомендованных цифровых инструментов выполнения, сроки, рекомендуемая литература, критерии оценивания работ (БРС)

Выводы

Исследование особенностей обучения физике в условиях ЦОС в технических вузах России показал, что для эффективного овладения обучающимися умениями, навыками выполнения заданий по физике необходимо задействовать цифровые ресурсы и инструменты, применяя смешанное или гибридное обучение. Педагогическое целесообразное наполнение ЭИОС и ЦОС обучающими материалами и заданиями, выполнение которых повышает уровень владения цифровыми технологиями и способность к саморазвитию, учет междисциплинарных связей при построении методики обучения физике, индивидуальный подход и дифференцированность заданий для всех видов занятий, конструирование курса физики с включением в него элементов смешанного и гибридного обучения способствуют подготовке конкурентоспособных инженеров для работы в условиях современной цифровой экономики.

Литература

1. Ан, А. Ф. Проектирование компетентностно ориентированного курса физики в техническом вузе : специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)" : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Ан Александр Федорович, 2017. – 391 с.

1. Барбер М., Доннелли К., Ризви С. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция // Вопросы образования. 2013. № 3. С. 152-229.

2. Ваганова, В. Г. Система обучения физике бакалавров технического направления в информационной образовательной среде вуза : специальность 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)" : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Ваганова Владислава Геннадьевна, 2021. – 390 с..

3. Ваганова, В.Г. Методическая система обучения физике бакалавров технических направлений подготовки в информационной образовательной среде вуза // Ученые записки ЗабГУ. 2018. Том.13. № 6. С. 88-93.

4. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Модель методики гибридного обучения в цифровой образовательной среде технического вуза: теоретическое обоснова-

ние, разработка и апробация / М. Е. Вайндорф-Сысоева, М. Л. Субочева, Л. А. Кудрявцева // Педагогика и психология образования. – 2024. – № 3. – С. 121-140.

5. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Цифровое обучение в контексте современного образования: практика применения / М. Е. Вайндорф-Сысоева, М. Л. Субочева. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Диона», 2020. – 244 с.

6. Гибридное обучение: российская и зарубежная практика / К.А. Баранников, Д.П. Ананин, Н.Г. Стрикун и др. // Вопросы образования / Educational Studies. 2023. № 2. С. 33-69.

7. Ерофеева Г. В., Склярова Е. А., Крючков Ю. Ю. Методическая система обучения физике в техническом вузе // Известия ТПУ. 2007. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-sistema-obucheniya-fizike-v-tehnicheskom-vuze (дата обращения: 10.07.2025).

8. Кондакова М. Л. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.vestnikedu.ru/2013/05/smeshannoeobuchenie-vedushhie- obrazovatelnyie-tehnologii-sovremennosti (дата обращения: 07.07.2025)

9. Логинова А. С., Одинокова А. В., Гаврилова В. Е. Внедрение цифровых технологий в образовательные процессы: теория и практика // Вестник ВГУ. Серия: Право. 2020. №4 (43). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-tsifrovyh-tehnologiy-v-obrazovatelnye-protsessy-teoriya-i-praktika (дата обращения: 13.07.2025).

10.Монахов Д.Н. Влияние пандемии COVID-19 на образовательные технологии // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 18. Социология и политология. 2022. Т. 28. № 2. С. 35-49.

11.Педагогический словарь: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.]; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 352 с.

12.Портал федеральных государственных образовательных стандартов / Утвержденные ФГОС ВО с учетом профстандартов [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24 (Дата обращения: 11.07.2025)

13.Роберт, И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М.: Бином. Лаборатория знаний, 2014. 398 с.

14.Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / Под редакцией А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. Российское образование: достижения, вызовы, перспективы. Серия коллективных монографий. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 344 с.

15.Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы» [Электронный ресурс]. URL.: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919.

16.Филиппова, Е.М., Шемякина, С.А. Преподавание физики в вузе в цифровой образовательной среде // Известия ВГПУ. 2023. №6 (179). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-fiziki-v-vuze-v-tsifrovoy-obrazovatelnoy-srede (дата обращения: 09.06.2025).

17.Цифровые технологии в преподавании профильных дисциплин: сборник кейсов и практических заданий по развитию цифровых компетенций обучающихся среднего профессионального и высшего образования : Учебное пособие. – Казань : Общество с ограниченной ответственностью «Логос-Пресс», 2023. – 555 с. – ISBN 978-5-00205-054-3.

On the practices of using a digital educational environment in various types of physics classes in technical universities

Kudryavtseva L.A.

Russian State Geological Prospecting University named after Sergo Ordzhonikidze

This article presents a comparative analysis of digital educational environment (DEE) practices in physics teaching at Russian technical universities. Based on a theoretical study, including an analysis of scientific and pedagogical literature and regulatory documents, various models for integrating digital resources into lectures, practical classes, and laboratory classes are examined. Particular attention is paid to blended and hybrid learning methods, which combine traditional forms of learning with the capabilities of electronic platforms such as LMS Moodle, interactive applications, online testing, and virtual assignments. Examples of implementing such approaches at universities including VSTU, TPU, NSTU, Altai State Technical University, and MGRI are provided. It is shown that the use of DEE promotes the principles of individualization, differentiation, and professional orientation of learning, while also enhancing students' digital competence. The relevance of this work is determined by the demands of the digital economy and the need to train competitive engineering personnel.

Keywords: digital educational environment, physics teaching methods, hybrid learning, blended learning.

References

1. An, A. F. Designing a Competency-Based Physics Course at a Technical University: Specialty 13.00.02 "Theory and Methods of Teaching and Upbringing (by Area and Level of Education)": Dissertation for the Degree of Doctor of Pedagogical Sciences / An, Aleksandr Fedorovich, 2017. – 391 p.
2. Barber, M., Donnelly, K., Rizvi, S. On the Eve of the Avalanche. Higher Education and the Coming Revolution // Voprosy obrazovanie. 2013. No. 3. pp. 152-229.
3. Vaganova, V. G. A system of teaching physics to bachelors of technical fields in the information educational environment of the university: specialty 13.00.02 "Theory and methods of teaching and upbringing (by areas and levels of education)": dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences / Vladislava Gennadyevna Vaganova, 2021. - 390 p.
4. Vaganova, V. G. A methodological system of teaching physics to bachelors of technical fields of training in the information educational environment of the university // Scientific Notes of ZabGU. 2018. Vol. 13. No. 6. Pp. 88-93. 5. Weindorf-Sysoeva, M. E. Model of hybrid learning methodology in the digital educational environment of a technical university: theoretical justification, development and testing / M. E. Weindorf-Sysoeva, M. L. Subocheva, L. A. Kudryavtseva // Pedagogy and psychology of education. - 2024. - No. 3. - Pp. 121-140.
6. Weindorf-Sysoeva, M. E. Digital learning in the context of modern education: application practice / M. E. Weindorf-Sysoeva, M. L. Subocheva. - Moscow: Diona Limited Liability Company, 2020. - 244 p.
7. Hybrid learning: Russian and foreign practice / K. A. Barannikov, D. P. Ananin, N. G. Strikun et al. // Educational Studies. 2023. No. 2. pp. 33-69.
8. Erofeeva G. V., Sklyarova E. A., Kryuchkov Yu. Yu. Methodological system of teaching physics in a technical university // TPU Bulletin. 2007. No. 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-sistema-obucheniya-fizike-v-tehnicheskom-vuze (date of access: 10.07.2025).
9. Kondakova M. L. Blended learning: leading educational technologies of our time [Electronic resource]. Access mode: http://www.vestnikedu.ru/2013/05/smeshannoeobuchenie-vedushhie-obrazovatelnyie-tehnologii-sovremennosti (date of access: 07.07.2025)
10. Loginova A. S., Odinokova A. V., Gavrilova V. E. Implementation of digital technologies in educational processes: theory and practice // Vestnik of VSU. Series: Law. 2020. No. 4 (43). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-tsifrovyh-tehnologiy-v-obrazovatelnye-protsessy-teoriya-i-praktika (date of access: 13.07.2025).
11. Monakhov D. N. The impact of the COVID-19 pandemic on educational technologies // Vestn. Mosk. University. Series 18. Sociology and Political Science. 2022. Vol. 28. No. 2. Pp. 35-49.
12. Pedagogical Dictionary: a teaching aid for students of higher educational institutions / [V.I. Zagvyazinsky, A.F. Zakirova, T.A. Strokova, et al.]; edited by V.I. Zagvyazinsky, A.F. Zakirova. Moscow: Publishing Center "Academy", 2008. 352 p.
13. Portal of Federal State Educational Standards / Approved by the Federal State Educational Standards of Higher Education, Taking into Account

Professional Standards [Electronic resource] / Access mode: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24 (Accessed: 11.07.2025)
14. Robert, I. V. Theory and Methodology of Informatization of Education (Psychological, Pedagogical, and Technological Aspects). Moscow: Binom. Knowledge Laboratory, 2014. 398 p.
15. Difficulties and Prospects of the Digital Transformation of Education / Edited by A. Yu. Uvarov, I. D. Frumin. Russian Education: Achievements, Challenges, Prospects. Series of Collective Monographs. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2019. 344 p.
16. Decree of the President of the Russian Federation of 09.05.2017 No. 203 "On the Strategy for the Development of the Information Society in the Russian Federation for 2017-2030" [Electronic resource]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919.
17. Filippova, E.M., Shemyakina, S.A. Teaching Physics at a University in a Digital Educational Environment // Izvestia of VSPU. 2023. No. 6 (179). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-fiziki-v-vuze-v-tsifrovoy-obrazovatelnoy-srede (accessed: 09.06.2025).
18. Digital technologies in teaching specialized disciplines: a collection of cases and practical tasks for developing digital competencies of students in secondary vocational and higher education: Study guide. – Kazan: Logos-Press Limited Liability Company, 2023. – 555 p. – ISBN 978-5-00205-054-3.

Научно-педагогическая интерпретация числовых закономерностей, основанных на астрономии как науке

Куровский Станислав Валерьевич
руководитель научно-исследовательского подразделения ООО «Высшая Школа Образования», 8917564@gmail.com

Мишин Денис Александрович
руководитель редакционно-издательского отдела ООО «Высшая Школа Образования», 9651530@gmail.com

Кастильская Дарья Александровна
аспирант кафедры физики и астрономии, Сеульский национальный университет, darjajst@gmail.com

Цель исследования — обоснование научно-педагогических оснований применения числовых закономерностей, основанных на астрономии как науке, в образовании как ресурса для формирования аналитического мышления обучающихся. Материалы исследования включают в себя научные представления о закономерностях в астрономических наблюдениях, методы количественной фиксации природных процессов и педагогические концепции смыслового действия в образовательной среде. В статье использованы методы междисциплинарного анализа, дедуктивного синтеза, концептуального моделирования и формализации образовательного процесса. Результат исследования: построена модель научно-педагогической интерпретации числовых закономерностей, ориентированная на работу с наблюдаемыми явлениями и основанная на интеграции математической строгости и естественнонаучного объяснения. Выводы: а) астрономия как наука позволяет формировать устойчивый когнитивный фундамент для числового анализа в образовании; б) педагогическая интерпретация числовых закономерностей обеспечивает смысловую вовлечённость обучающихся; в) для распространения предложенной модели требуется дальнейшая спецификация методов фиксации и педагогической формализации числовых явлений.

Ключевые слова: педагогика, образовательный процесс, астрономия, числовые закономерности, интерпретация, объяснение смыслов

Введение

Современная педагогическая теория всё чаще сталкивается с необходимостью пересмотра рамок научного мышления в образовательном процессе. При традиционном рассмотрении учебного содержания обычно делается упор на усвоение готовых знаний, в то время как способность к осмыслению числовых закономерностей, лежащих в основе предметных дисциплин, остаётся в стороне от основных образовательных треков [1]. Поэтому нередко теряется основа для формирования целостного научного восприятия предметной области, в том числе при обучении естественнонаучным дисциплинам, в которых присутствует выраженная числовая структура объясняемых явлений.

В современной педагогике наблюдается растущая потребность в осмыслении тех оснований, на которых строится связь между предметным содержанием и формой научного объяснения [2]. Числовые характеристики, отражающие повторяющиеся соотношения, оказываются не просто материалом для вычислений, а средством выявления закономерных структур, на которые может быть направлен педагогический анализ. В этом контексте именно форма научного мышления становится объектом педагогической рефлексии, поскольку она определяет границы и возможности интерпретации изучаемого материала.

Уточнение смысловых условий, в которых числовая регулярность обретает педагогическое значение, приводит к необходимости более глубокого включения дисциплин с выраженной эмпирической базой, одной из которых является астрономия. В этом направлении возникает задача выстраивания модели взаимодействия между научным понятием и педагогической процедурой его освоения, в отличие от простого изложения фактов. Таким образом, научно-педагогическое мышление предстает как структура, формирующаяся в ходе анализа закономерных чисел, при условии соблюдения баланса между предметной спецификой и методологией преподавания.

Материалы и методы

Анализ основан на теоретической интерпретации научных трудов по педагогике, истории астрономии и философии естествознания, фиксирующих особенности числовых закономерностей в природных явлениях. В качестве содержательной базы использованы публикации по вопросам математического мышления в обучении, педагогического вмешательства и когнитивных механизмов смыслового

действия. Теоретическая часть опирается на положения методологии междисциплинарной интеграции, логики научного объяснения и педагогического моделирования на стыке естественных и гуманитарных наук.

Результаты и обсуждение

Числовая закономерность в структуре содержания образовательного процесса может рассматриваться как инструмент фиксации регулярности наблюдаемых явлений — такое осмысление предполагает отсылку к понятию упорядоченности, которая выражается в повторяющихся числах, ритмах, периодах, кратных величинах и иных формах регулярного представления окружающей действительности. Подобная форма заданности чисел имеет двойственную природу — она и конкретна, и обобщена, так как позволяет обнаружить в отдельном явлении признаки более широкого математического или физического закона.

Система чисел, воспринимаемая как следствие наблюдаемого мира, приобретает в педагогическом контексте особый смысл, что позволяет не ограничиваться понятийным аппаратом математики, а связать числовую структуру с формированием представлений о природе, времени, периодичности, ритме и симметрии. Число при таком рассмотрении перестаёт быть результатом вычисления и становится условием понимания более глубоких связей между явлениями, которые зачастую остаются недоступными в рамках традиционного обучения.

Представление о числовой закономерности как феномене, поддающемся педагогической интерпретации, обуславливает необходимость обращения к материалу, в котором числовая форма выражена в естественном контексте [3]. Одной из таких предметных областей является астрономия. Повторяемость фаз Луны, чередование сезонов, суточные и годичные циклы движения небесных тел формируют устойчивую модель числового представления, которая интуитивно воспринимается учащимися даже без непосредственного обращения к расчётам, благодаря чему возникает возможность выстраивать рассуждения на основе эмпирически наблюдаемых числовых соотношений.

Присущая небесным явлениям систематичность предоставляет основу для освоения числовых закономерностей на основе многократно повторяющихся состояний. Когда учащийся сталкивается с повторяемыми астрономическими событиями, он попадает в область восприятия, в которой число обнаруживается как характеристика времени, порядка и дистанции. Такая форма освоения числовой структуры способствует пониманию происхождения формул из реальных наблюдений, что позволяет формировать у обучающегося иной тип отношения к числу — не как к отвлечённому символу, а как к инструменту описания закономерной природы.

Интерпретация числа в педагогическом процессе может быть направлена на то, чтобы изменить способ восприятия числового материала. В традиционном обучении числу приписываются функции измерения и вычисления. Однако в реальных предметных системах, включая астрономию, число может быть выражением структурной закономерности, фиксирующей устойчивые отношения между элементами. Педагогическая логика здесь позволяет рассматривать числовую форму как способ моделирования природных процессов, что открывает иной ракурс для её педагогического применения [4]. Если рассматривать числовую закономерность как форму представления связи между явлениями, то задача педагогики заключается в том, чтобы выявить те условия, при которых обучающийся способен распознать числовую форму за пределами привычных образовательных задач. Для этого целесообразно использовать наблюдаемый материал, в котором число обнаруживается в ходе анализа. Именно такие данные присутствуют в астрономических наблюдениях, в которых закономерности времени и движения выражены кратными величинами и повторяющимися фазами.

Привлечение числовой закономерности в педагогической практике позволяет выстраивать учебный процесс по принципу поиска. Поиск означает, что образовательные кейсы должны быть организованы таким образом, чтобы обучающийся имел возможность самостоятельно прийти к обнаружению числового постоянства. Для этого необходимо формировать условия, при которых числовая закономерность становится предметом осмысления с учётом чувственных и рациональных источники восприятия.

Роль педагога в такой модели интерпретации чисел сводится к направлению внимания обучающегося на ситуацию, в которой числовая форма возникает естественным образом, что позволяет сохранить предметную специфику и при этом не сводить число к универсальной формуле. Важно отметить, что сама структура числовой закономерности выступает как источник смыслов в контексте дидактической логики, которая может быть реализована при том условии, что преподавание будет основано на принципе наблюдения и анализа явлений [5].

Научная значимость числовой закономерности как педагогически интерпретируемого явления проявляется в том, что её содержание может быть связано с осмыслением причины и следствия. Так, если число в астрономическом контексте выражает период, амплитуду, длительность, то оно становится элементом логической конструкции, в которой каждое значение имеет отношение к общей системе [6]. Таким образом можно строить рассуждение от наблюдения к обобщению, а не наоборот, что соответствует целям формирования научно-педагогического мышления.

В процессе педагогической работы с числовыми закономерностями возникает необходимость плавного перехода от простой идентификации чисел к выстраиванию отношений между ними. Для этого от учащегося требуется готовность обнаружить логику, связывающую отдельные значения в единую модель. В астрономии такая логика представлена в

виде циклов, ритмов, симметрии и периодов, которые доступны наблюдению и, следовательно, поддаются обсуждению на языке числа, но при этом сохраняют связь с визуальным восприятием [7].

Когда числовая структура рассматривается как элемент предметного мира, возникает ещё одна педагогическая задача — формирование способности видеть число как признак. В этом смысле число служит маркером повторяемости, который фиксирует определённое состояние какой-либо системы. Задача педагога здесь состоит в том, чтобы направлять образовательный процесс в сторону выявления регулярных соотношений, что позволяет объединить интуитивное восприятие с логическим анализом.

Завершая рассмотрение числовой закономерности как предмета педагогического анализа, следует отметить, что её специфика заключается в двойственной природе — она представляет собой и структуру, и процесс. С одной стороны, числовая форма обладает внутренней завершённостью, позволяющей строить математические конструкции, с другой — она выступает в качестве динамического элемента, проявляющегося в повторении событий и измерении времени. Для обучающихся это открывает возможность осмысления числа как средства интерпретации, выходящего за пределы арифметического действия.

Внутренняя структура числовой закономерности, выявляемая в наблюдаемом ритме природных явлений, становится основой для рассмотрения практических условий её применения в педагогике.

Педагогическая практика, основанная на числовых закономерностях, предполагает работу с материалом, в котором число выполняет функцию смысловой опоры в процессе осмысления структуры явлений. Следует отметить, что образовательные результаты в этом случае зависят от формы освоения числового выражения. В те моменты, когда обучающийся сталкивается с повторяемыми величинами, интервалами и пропорциями, возникающими в изучаемом предмете, он вынужден соотносить наблюдаемое с уже существующими формами знания, что способствует формированию осмысленного отношения к числу как к инструменту выявления закономерности [8].

Важно подчеркнуть, что результативность применения числовых закономерностей в обучении напрямую связана с характером задания, формирующего условия наблюдения. Если число присутствует в материале как количественное выражение структурного повтора, то оно становится носителем смысла, доступного рассуждению — такая ситуация возникает тогда, когда педагог организует такую учебную среду, в которой обучающийся может самостоятельно обнаружить не сводимую к готовой формуле числовую закономерность. Следует заметить, что такая педагогическая стратегия помогает преодолеть привычную схему «условие–расчёт–ответ» за счёт перемещения учебной задачи в область поиска зависимости между элементами системы. При наличии явления, в котором обнаруживается выраженный числом порядок, возникает возможность педагогического действия, направленного на анализ структуры. Следует подчеркнуть, что для применения числовой закономерности в такой форме педагог должен уметь выбирать точки входа, позволяющие раскрыть числовую форму внутри наблюдаемого процесса [9]. При этом учебная задача приобретает черты научного рассуждения, а число предстает как связующее звено между наблюдаемым и теоретически выраженным.

В целом, можно обобщить ключевые особенности применения числовых закономерностей в педагогической практике (табл. 1).

Таблица 1
Особенности применения числовых закономерностей в педагогической практике

Форма проявления	Педагогическая цель	Методическое применение
Повторяемость астрономических событий	Осмысление цикличности природных процессов	Формирование условий для сравнения периодов, фаз и промежутков на основе наблюдений
Соразмерность величин в пределах наблюдаемой системы	Понимание зависимости между характеристиками объекта	Формирование заданий на восстановление отношений между переменными величинами
Периодичность изменений при изучении движения тел	Выявление временной структуры процессов	Построение заданий, основанных на последовательных наблюдениях и их количественном выражении
Числовое описание последовательности явлений	Установление логики внутренней упорядоченности	Введение заданий на реконструкцию закономерного порядка через пропущенные элементы
Пропорции в геометрических характеристиках объектов	Осмысление соотношений между размерами и формами	Использование графических и числовых моделей, объединяющих визуальное и количественное
Сравнение величин в динамике	Формирование представления об изменении как параметре	Разработка заданий на определение направления и скорости изменения числового признака

Источник: авторская разработка

Применение числовой закономерности в практике становится методологически значимым тогда, когда она встроена в предметный материал, обладающий наблюдаемой периодикой и структурной повторяемостью. Поэтому важно рассмотреть некоторые примеры использования астрономии в педагогике с использованием числовых закономерностей:

– Лунный (синодический) месяц. При изучении смены фаз Луны учащиеся сталкиваются с понятием лунного месяца, который составляет приблизительно 29,5 суток. В рамках наблюдаемого цикла лунных фаз преподаватель может выстроить задание на установление закономерностей между датами и визуальными формами диска. Числовая последовательность, отражающая временную структуру фаз, позволяет зафиксировать у учащихся понимание повторяемости как основания для дальнейшего осмысления движений луны.

– Астрономические единицы. При рассмотрении расстояний между небесными телами в рамках Солнечной системы вводится понятие астрономи-

ческой единицы. На её основе может быть построено педагогическое задание, направленное на сопоставление расстояний от различных планет до Солнца. Важно подчеркнуть, что использование числовых соотношений в этом случае позволяет раскрыть масштаб пространственных отношений и не прибегать к вычислениям в привычных единицах, что содействует развитию пространственного мышления, когда число воспринимается как структура, фиксирующая системные параметры изучаемой модели.

– Орбитальные резонансы. Рассмотрение орбитальных резонансов между спутниками Юпитера (например, Ио, Европа и Ганимед) предоставляет возможность работать с соотношениями кратных периодов обращения. Установление числовой зависимости между длительностями орбитального движения спутников позволяет обучающимся проследить регулярность гравитационного взаимодействия. Важно подчеркнуть, что числовые отношения в этом случае раскрывают внутреннюю согласованность системы, обнаруживаемую в повторяемости временных характеристик.

– Отклонения от классической механики. Анализ отклонений в движении Меркурия от предсказаний классической механики может быть представлен как материал для осмысления границ применимости числовых моделей. При сопоставлении наблюдаемых и расчётных значений перигелия возникает расхождение, объяснение которого возможно при обращении к обобщённым числовым формулам релятивистской механики. Такого рода анализ предоставляет возможность обсудить условность числового описания в зависимости от рамок теории, в которой оно производится.

– Закон смещения Вина. Изучение частот спектральных линий в излучении звёзд позволяет вводить представление о зависимости между длиной волны и температурой излучающего тела. При работе с законом смещения Вина обучающиеся устанавливают числовую пропорцию, связывающую максимум спектра с температурой фотосферы — такая форма работы с числом формирует представление о закономерности в измеряемых физических характеристиках, когда число выражает внутреннюю структуру энергетического состояния объекта.

– Модель расширяющейся Вселенной. При построении модели расширяющейся Вселенной может использоваться зависимость между расстоянием до галактики и её скоростью удаления, описываемая числовым коэффициентом Хаббла. Учащимся предлагается задача, в которой на основе известных значений необходимо установить направленную зависимость, характеризующую масштаб наблюдаемой динамики. Следует отметить, что здесь число выступает как коэффициент системного изменения, выражающего отношение между пространственными и временными переменными.

Эти и иные примеры позволяют рассмотреть астрономию как науку, в которой числовая закономерность становится средством осмысленного педагогического действия.

Действительно, астрономия обладает строго выраженной структурой наблюдаемого, в которой необходимым условием для формулирования выводов выступают количественные характеристики [10]. Следует отметить, что научное мышление в астрономии изначально строится вокруг измерения, периода, расстояния и последовательности. При этом предметное содержание астрономии не замыкается на цифрах, а задаёт целостную модель, в рамках которой числовая форма служит основой для описания изменяющихся состояний и педагогической интерпретации числа как формы теоретической связи между наблюдаемым и объясняемым.

Педагогическая значимость астрономического содержания проявляется в возможности формирования целостных образовательных кейсов, в содержании которых числовая закономерность продолжает учебный материал. По сути, это означает, что преподавание астрономии позволяет преодолеть формальное отношение к числу как к изолированному элементу. Важно подчеркнуть, что в условиях педагогического моделирования наблюдаемое небесное явление становится эмпирической базой для постановки вопросов, в которых число является инструментом обоснования собственного мышления.

В педагогике астрономия может быть использована как предмет, обеспечивающий включение обучающегося в контекст рассуждения, в котором числовая последовательность осваивается как форма выявления закономерности. Педагогическая задача при этом заключается в построении хода рассуждения. Следует заметить, что такой подход позволяет избежать механического усвоения формул и заменить их контекстуально осмысленной числовой формой, возникающей из опыта наблюдения и сравнения.

Для педагогики особенно ценно то, что астрономия изначально опирается на идею наблюдений, согласованную с реально измеряемыми параметрами. Поэтому преподавание может быть организовано как процесс выстраивания связи между интуитивно воспринимаемой повторяемостью явлений и количественным выражением этой повторяемости. Число в этом отношении есть внутренняя характеристика предмета, которая поддаётся обсуждению, интерпретации и сравнению.

Астрономия как наука, в которой соединены эмпирические наблюдения и числовая структура, предоставляет педагогике возможность выстраивать образовательный процесс на основе логически оформленного знания, в котором формируется зона смыслового действия с учётом интерпретации, а не «зубрёжки».

Таким образом, целесообразно предложить обобщающую модель, отражающую смысловую структуру научно-педагогической интерпретации числовых закономерностей в образовательном процессе (рис. 1).

Центральное место в авторской модели занимает педагогика как область интерпретации, в рамках которой числовая закономерность рассматривается как объект формирования смыслового действия обучающегося. Педагог организует структуру наблюдения, т.е. связывает абстрактную числовую форму с конкретным астрономическим содержанием. На этом этапе обучающийся воспринимает явление в его визуально-количественном аспекте, а затем переводит наблюдение в рассуждение о числовом соотношении.

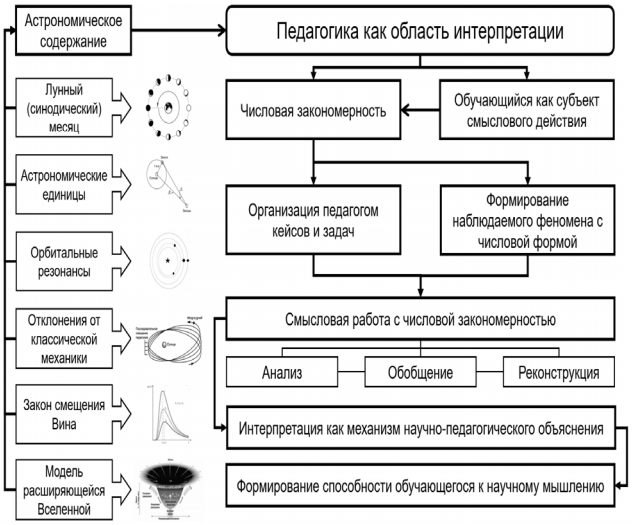

Рис. 1 — Модель научно-педагогической интерпретации числовых закономерностей в образовательном процессе
Источник: авторская разработка

Следующий уровень авторской модели включает в себя организацию кейсов и задач, направленных на осмысление числовых форм. Примеры, содержащие астрономические данные, структурируются таким образом, чтобы выявление закономерностей происходило в логике смысловой работы обучающегося. При этом педагог конструирует ситуацию, в которой формируется наблюдаемый и подлежащий интерпретации феномен, а не передаёт заранее готовый ответ. Иными словами, целью педагогического вмешательства является не доказательство, а осознание числа как выражения закономерного процесса. Смысловая работа с числовой формой разворачивается в трёх когнитивных направлениях: анализ, обобщение и реконструкция. Важно подчеркнуть, что эти действия не подменяют собой традиционные математические операции, а обеспечивают педагогическую фазу перехода от эмпирического наблюдения к научному объяснению. В рамках модели интерпретация выполняет роль методического механизма, обеспечивающего движение от числового выражения к смыслу и обратно. Завершает модель формирование способности обучающегося к научному мышлению, проявляющееся в умении работать с числовыми структурами как с элементами научного содержания.

Таким образом, педагогика выступает как среда, в которой число становится важнейшим звеном между наблюдаемым объектом и объясняемой конструкцией. Авторская модель отражает такой тип педагогической работы, в рамках которого образовательная деятельность и образовательный процесс приобретают характеристики научного поиска.

В связи с новизной изложенной модели научно-педагогической интерпретации числовых закономерностей, целесообразно рассмотреть и ограничения, которые обусловливают её применение в образовательной практике (табл. 2).

Таблица 2
Ограничения авторской модели научно-педагогической интерпретации числовых закономерностей в образовательном процессе

Ограничение	Содержание ограничения	Пути преодоления
Ограниченность методической базы	Недостаточная проработанность педагогических методик, включающих научно осмысленные числовые закономерности в связке с астрономическим содержанием	Разработка специальных учебных сценариев, основанных на астрономических моделях и числовых соотношениях, с опорой на междисциплинарные принципы
Высокий уровень абстракции	Необходимость перехода от эмпирических наблюдений к абстрактному числовому уровню может затруднить понимание у обучающихся с начальной подготовкой	Введение поэтапного логического конструирования понятий с опорой на визуализацию, моделирование и комментированное представление числовых взаимосвязей
Контекстуальная зависимость материала	Возможность эффективного использования модели связана с конкретными темами курса, имеющими числовое и физическое наполнение	Встраивание модели в учебные модули, предусматривающие трансляцию числовых закономерностей в разных темах, включая вариативные формы заданий и проектов

Источник: авторская разработка

Так, одним из значимых ограничений выступает высокая зависимость модели от уровня содержательной подготовки обучающегося. Для осуществления смысловой работы с числовой закономерностью требуется сформированное представление о природе астрономического явления, а также хотя бы минимальное владение средствами количественного выражения. При недостаточной предметной базе обучающегося педагог будет сталкиваться с необходимостью предварительного освоения понятийного аппарат, что может сместить акцент с интерпретации на воспроизведение информации.

Также сложность представляет необходимость поддержания баланса между числовой абстракцией и конкретностью содержания наблюдения. Так, когда числовая форма воспринимается вне самого явления, теряется педагогическая ценность интерпретации как смыслового действия. Напротив, при чрезмерной опоре на визуальные или эмпирические элементы исчезает структура обобщения, что снижает уровень когнитивной деятельности. Для реализации авторской модели в полной мере требуется выверенная работа с учебным материалом, допускающим соотнесение числа и смысла.

Существенным ограничением также является трудность интеграции модели в структуру традиционных образовательных программ. Формализованные формы отчётности, ориентированные на проверку усвоения знаний, не всегда позволяют зафиксировать прирост в уровне научного мышления. При этом для интерпретации как способа организации содержания требуется пространство для рассуждения, что нередко не предусматривается в рамках стандартной методики преподавания.

Таким образом, авторская модель нуждается в специфических условиях реализации, включая характер педагогического взаимодействия и форму предъявления материала.

Понимание ограничений модели делает необходимым обращение к дальнейшим путям исследования темы.

Так, актуальным направлением анализа может стать выявление педагогических предпосылок формирования у обучающихся способности к восприятию числовых закономерностей как элемента научной рациональности. Для этого требуется системное осмысление логики школьного и вузовского образования, в рамках которого цифровые зависимости будут сохранять эпистемологическую автономность. Для реализации этой задачи требуется выход за пределы линейной предметной структуры и учёт междисциплинарных ориентиров познания.

Кроме того, представляется оправданной постановка вопроса о реконструкции характерных для учеников и студентов познавательных стратегий в процессе сопоставления математических закономерностей с физико-астрономическим содержанием. Реконструкция позволяет как идентифицировать барьеры усвоения, так и проектировать эффективные траектории формирования смыслов, позволяющей обучающимся переходить от эмпирических описаний к обобщённым числовым характеристикам. В этом контексте важным становится дальнейшее изучение педагогических инструментов, обеспечивающих логическое и содержательное удержание числовых закономерностей в структуре познавательной деятельности.

Важным направлением также может выступить анализ степени интеграции подобных форм цифрового мышления в систему уже действующих образовательных стандартов. В настоящее время возникает задача переосмысления целей преподавания отдельных естественнонаучных дисциплин, в которых астрономический и математический компоненты существуют раздельно. Рассмотрение возможности их взаимосвязи в рамках общей модели образования позволит сформировать надёжный фундамент для расширения научно-педагогических исследований, связанных с интерпретацией числовых закономерностей.

Предложенная авторская модель обуславливает необходимость того научно-педагогического основания, которое определяет целостность и применимость числовых закономерностей в педагогическом процессе.

Астрономия как наука обладает системным понятийным полем, в котором численные зависимости служат следствием физически наблюдаемых процессов. Данное положение придаёт числовым закономерностям в астрономии статус эмпирически соотнесённого содержания, способного выполнять учебно-познавательную функцию в структуре научного объяснения. Именно такая природа числового знания позволяет использовать астрономический материал как платформу для педагогического моделирования.

Особенность астрономического знания заключается в том, что оно формируется на стыке наблюдения, расчёта и обобщения, поскольку каждый количественный результат имеет обоснованное содержание. Применительно к педагогике и обучению данное свойство трансформирует числа из средства вычисления в форму смыслового представления, что существенно расширяет педагогические возможности. Наличие научной верификации числовых параметров в астрономии обеспечивает устойчивость интерпретации и исключает произвольные трактовки со стороны обучающихся.

В отличие от ряда других дисциплин, в астрономии числовая информация редко подаётся без связи с самим природным явлением. Взаимосвязь между величиной и явлением формирует представление об объективной обусловленности числовых соотношений. Соответственно, это формирует педагогические условия для развития обобщающего мышления, когда абстрактные цифровые структуры включаются в модельную картину мира, подкреплённую научным знанием.

Астрономия также обладает когнитивной структурой, в которой переход от наблюдения к числу (и обратно) становится рутинной частью научного рассуждения. Для педагогики это означает возможность построения логики урока как цикла интерпретаций, укрепляющего позиции числовых закономерностей как части учебной деятельности. Сквозь призму астрономического содержания числовая закономерность выходит за пределы простого упражнения и приобретает статус средства формирования научного мышления.

Таким образом, выбор астрономии в качестве основания для интерпретации числовых закономерностей в педагогике обусловлен спецификой самой астрономии как науки, в которой число играет содержательно объяснимую роль.

Заключение

Научно-педагогическая интерпретация числовых закономерностей, основанная на материале астрономии как науки, позволяет формировать содержательно насыщенные образовательные ситуации, в рамках которых переход от эмпирического наблюдения к аналитическому мышлению осуществляется за счёт педагогически организованного действия. Предложенная в исследовании концепция основывается на признании научной автономности астрономии, что создаёт условия для формирования устойчивых понятийных конструк-

ций и ориентации обучающихся на поисковую работу с числом как элементом смысла, в отличие от простого измерения. Представленная модель не является универсальной, однако она отражает потенциал внедрения междисциплинарного знания в образовательную среду с учётом наблюдения, интерпретации и смыслового обоснования, что подтверждает значимость дальнейших исследований на стыке педагогики и астрономии как науки.

Литература

1. Тихонова И. В., Шестаков М. М., Барчо О. Ф. Педагогические закономерности современного обучения и пути их реализации // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 70-2. — С. 243-246.
2. Пирютко О. Н. Эвристический диалог в контексте реализации методических закономерностей формирования знаний // Эвристическое обучение математике. — 2021. — С. 91-96.
3. Гельфман Э. Г., Подстригич А. Г., Андаев Д. О. Особенности конструирования образовательного пространства учебной темы (на примере математики) // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. — 2023. — № 6 (52). — С. 7-20.
4. Вендина А. А., Киричек К. А. Типология задач на установление числовых закономерностей в начальной школе // Начальное образование. — 2022. — Т. 10. — № 1. — С. 25-31.
5. Везиров Т. Г., Абдуллаева О. Т. Обучение астрономии студентов колледжа в условиях цифровой образовательной среды // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. — 2024. — Т. 18. — № 3. — С. 35-39.
6. Телюк А. С. Мировозренческий аспект предмета астрономия // Экономика и социум. — 2024. — № 3-2 (118). — С. 749-754.
7. Архипова Н. А., Лужнов А. С. Методика преподавания работы с наблюдательными астрономическими данными и каталогами // Преподаватель XXI век. — 2024. — № 3-1. — С. 119-131.
8. Кленина Л. И., Макаров П. В. Естествознание, научные картины мира и педагогические системы образования // История и педагогика естествознания. — 2024. — № 1. — С. 64-71.
9. Благин А. В., Попова И. Г. Семантическая составляющая точных наук: проблемы и возможные пути решения // Вестник Вятского государственного университета. — 2024. — № 2 (52). — С. 99-108.
10. Королев М. Ю., Петрова Е. Б., Чулкова Г. М. Преподавание астрономии в современной образовательной среде // Преподаватель XXI век. — 2023. — № 1-1. — С. 71-83.

Scientific and pedagogical interpretation of numerical patterns based on astronomy as a science

Kurovsky S.V., Mishin D.A., Kastilskaya D.A.

LLC "Higher School of Education", Seoul National University

The purpose of the study is to substantiate the scientific and pedagogical foundations for the use of numerical patterns based on astronomy as a science in education as a resource for the formation of analytical thinking of students. The research materials include scientific ideas about patterns in astronomical observations, methods for quantifying natural processes, and pedagogical concepts of semantic action in an educational environment. The article uses methods of interdisciplinary analysis, deductive synthesis, conceptual modeling and formalization of the educational process. Research result: a model of scientific and pedagogical interpretation of numerical patterns is constructed, focused on working with observed phenomena and based on the integration of mathematical rigor and natural science explanation. Conclusions: a) astronomy as a science allows us to form a stable cognitive foundation for numerical analysis in education; b) pedagogical interpretation of numerical patterns ensures the semantic involvement of students; c) for the dissemination of the proposed model, further specification of methods of fixation and pedagogical formalization of numerical phenomena is required.

Keywords: pedagogy, educational process, astronomy, numerical patterns, interpretation, explanation of meanings

References

1. Tikhonova I. V., Shestakov M. M., Barcho O. F. Pedagogical patterns of modern education and ways of their implementation // Problems of modern pedagogical education. — 2021. — No. 70-2. — P. 243-246.
2. Piryutko O. N. Heuristic dialogue in the context of the implementation of methodological patterns of knowledge formation // Heuristic teaching mathematics. — 2021. — P. 91-96.
3. Gelfman E. G., Podstrigich A. G., Andaev D. O. Features of designing the educational space of an educational topic (using mathematics as an example) // Scientific and pedagogical review. Pedagogical Review. — 2023. — No. 6 (52). — P. 7-20.
4. Vendina A. A., Kirichek K. A. Typology of tasks for the establishment of numerical patterns in primary school // Primary education. — 2022. — Vol. 10. — No. 1. — P. 25-31.
5. Vezirov T. G., Abdullayeva O. T. Teaching astronomy to college students in a digital educational environment // Izvestiya Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences. — 2024. — Vol. 18. — No. 3. — P. 35-39.
6. Telyuk A. S. The philosophical aspect of the subject astronomy // Economics and society. — 2024. — No. 3-2 (118). — P. 749-754.
7. Arkhipova N. A., Luzhnov A. S. Methods of teaching work with observational astronomical data and catalogs // Teacher of the XXI century. — 2024. — No. 3-1. — P. 119-131.
8. Klenina L. I., Makarov P. V. Natural science, scientific worldviews and pedagogical education systems // History and pedagogy of natural sciences. — 2024. — No. 1. — P. 64-71.
9. Blagin A.V., Popova I. G. Semantic component of exact sciences: problems and possible solutions // Bulletin of Vyatka State University. — 2024. — No. 2 (52). — P. 99-108.
10. Korolev M. Yu., Petrova E. B., Chulkova G. M. Teaching astronomy in a modern educational environment // Teacher of the XXI century. — 2023. — No. 1-1. — P. 71-83.

Искусственный интеллект в антропоцентрической парадигме преподавания иностранного языка: этико-педагогические и институциональные рамки

Орлова Светлана Николаевна
к.ф.н., доцент кафедры ин.яз., ИУПСиБК, ГУУ, sn_orlova@guu.ru

В статье исследуется комплекс проблем и перспектив интеграции генеративного искусственного интеллекта в процесс обучения иностранному языку в контексте антропоцентрической (человеко-ориентированной) педагогической парадигмы. Актуальность исследования обусловлена стремительным проникновением технологий ИИ в образовательное пространство, что требует срочного пересмотра традиционных дидактических систем, методик оценивания и этических норм. Цель работы — разработка многоуровневой теоретико-методологической структуры, обеспечивающей гармоничную интеграцию ИИ как инструмента, усиливающего, а не подменяющего, роль преподавателя и межличностное взаимодействие. Научная новизна работы заключается в синтезе этико-педагогического и институционального подходов к регулированию ИИ, что позволяет перейти от запретительной логики к конструктивному проектированию учебного процесса. Сформулированы практические рекомендации, направленные на сохранение человеческого измерения в цифровой образовательной среде.

Ключевые слова: искусственный интеллект, ИИ, антропоцентрическая парадигма, преподавание иностранного языка, цифровая дидактика, образовательная политика, академическая этика, критическое мышление, цифровое неравенство.

Введение

Современный этап развития цифровых технологий, ознаменованный появлением и массовой доступностью генеративного искусственного интеллекта, инициирует тектонический сдвиг в образовательных системах по всему миру. Скорость и глубина проникновения инструментов ИИ в академическую практику не имеют исторических прецедентов. Если предыдущие технологические волны (компьютеризация, интернетизация, мобильное обучение) преимущественно затрагивали инструментально-технический аспект педагогики, то ИИ бросает вызов самим дидактическим основам, ставя под вопрос традиционные модели передачи знаний, формирования навыков и, что наиболее важно, систему оценивания результатов обучения. Особую остроту данная проблематика приобретает в сфере языкового образования, и, в частности, преподавания иностранного языка. Исторически сложившаяся гуманистическая (антропоцентрическая) парадигма в лингводидактике постулирует, что язык является не просто системой знаков, но и фундаментальным средством человеческого общения, культурной идентификации, эмоционального выражения и социального взаимодействия [1, 2]. Ключевыми агентами в этом процессе выступают преподаватель как носитель ключевых компетенций и мотиватор, и учебная группа как пространство для социализации и практики. Бесконтрольное и нерефлексивное внедрение ИИ несет в себе риски «дегуманизации» обучения: подмены живого диалога взаимодействием с алгоритмом, выхолащивания культурного контекста, снижения когнитивной нагрузки, необходимой для консолидации знаний, и, как следствие, разрушения фундаментальных образовательных ценностей.

Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью оперативного научно-методического ответа на вызовы, порождаемые ИИ. Существует насущная потребность не просто в фиксации рисков или описании отдельных технических возможностей, а в построении целостной теоретико-прикладной структуры, которая позволила бы образовательным учреждениям и отдельным педагогам интегрировать новый технологический уклад, сохраняя при этом антропоцентрическое ядро педагогического процесса. Такая структура должна носить междисциплинарный характер, объединяя педагогику, этику, теорию управления и цифровую дидактику.

Цель статьи - разработать и научно обосновать многоуровневую модель интеграции ИИ в препода-

вание иностранного языка, обеспечивающую усиление дидактического потенциала при минимизации рисков дегуманизации и соблюдении этических норм. Перспективы исследования связаны с изучением долгосрочного влияния ИИ на когнитивное развитие учащихся и разработкой моделей смешанного обучения нового поколения. Основными задачами исследования явились выявление и систематизация ключевых этических вызовов, связанных с использованием ИИ в образовании; анализ институциональных аспектов регулирования ИИ и разработка рекомендаций для образовательной политики; разработка конкретных дидактических стратегий использования ИИ для развития языковых навыков и критического мышления, а также выявление системных рисков (снижение мотивации, цифровое неравенство, девальвация общения) и путей их нивелирования.

Научная новизна работы связана с попыткой синтеза этико-педагогического и институционального подходов к регулированию ИИ, что может позволить перейти от запретительной логики к конструктивному проектированию учебного процесса. Методологическую основу работы составили системный анализ, сравнительно-сопоставительный метод, анализ педагогической и нормативной документации, а также обобщение зарубежного и отечественного опыта.

Результаты

Внедрение любой инновационной технологии в чувствительную социальную сферу, какой является образование, должно предваряться глубоким этическим аудитом. Искусственный интеллект, обладая признаками «черного ящика» и способностью к генерации убедительного, но не всегда достоверного контента, порождает уникальный комплекс этических дилемм. Фундаментальным условием доверия к образовательному процессу является ясность правил игры для всех его участников. Применительно к ИИ это означает необходимость четкого определения границ и сценариев его использования. Неопределенность в вопросах применения технологий ведет к росту тревожности и снижению академической мотивации у учащихся [3]. Таким образом, преподавателю необходимо, по-первых, я**вно обозначать** в рамках каждого задания или проекта, разрешено ли использование ИИ, и если да, то на каких этапах (например, только для мозгового штурма, сбора информации или проверки грамматики) и в каком объеме. Во-вторых, представляется важным о**бразовывать студентов** относительно возможностей и, что крайне важно, ограничений ИИ: объяснять феномен «галлюцинаций» (генерации ложной информации), наличие культурных и идеологических смещений в тренировочных данных, невозможность алгоритма заменить личный опыт и эмоциональный интеллект.

Работа с генеративными системами предполагает ввод промптов, которые могут содержать конфиденциальную или персональную информацию учащихся (эссе с личными размышлениями, данные об успеваемости и т.д.). Согласно последним рекомендациям UNESCO (Guidance for generative AI in education and research) [4], такие данные могут не только храниться на зарубежных серверах, но и использоваться для дальнейшего обучения моделей, что создает риски утечек и несанкционированного использования. В этой связи следующие меры нам представляются обязательными: **строгая анонимизация** всех данных, передаваемых в ИИ: обучающимся следует использовать универсальные аккаунты или псевдонимы; **приоритет локальным и корпоративным решениям: о**бразовательным учреждениям следует рассмотреть возможность развертывания или лицензирования ИИ-платформ с серверами на территории страны и строгими контрактными обязательствами в области защиты данных, вместо использования публичных открытых версий.

ИИ кардинально меняет ландшафт академических нарушений. Традиционные системы обнаружения плагиата бессильны против уникального текста, сгенерированного «на заказ». Исследования [5, 6] демонстрируют, что ИИ способен создавать работы, формально соответствующие критериям, но лишенные глубины, оригинальности мысли и личностного начала. Для сохранения ценности академического труда необходимы как п**ереориентация заданий** с финального продукта на процесс его создания (это предполагает внедрение многоэтапных проектов с обязательной фиксацией и оценкой промежуточных результатов (черновики, ментальные карты, рабочие журналы), так и л**егитимизация использования ИИ в определенных целях** с обязательной рефлексией (вместо тотального запрета — разрешение на использование ИИ для конкретных задач (например, генерации идей, проверки стиля) с обязательным указанием этого факта и письменным отчетом студента о том, как именно был использован ИИ и какие изменения были внесены самостоятельно).

Успешная интеграция ИИ невозможна усилиями отдельных педагогов-энтузиастов, требуется выработка продуманной и комплексной политики на уровне образовательных учреждений и систем.

Необходимо понимать, что, внедряя генеративный искусственный интеллект в образовательный процесс, университет получает ряд конкурентных преимуществ и выходит на новый этап развития образования, преимуществами этого являются возможность персонализации образовательного процесса, автоматизация административных процессов, возможности инклюзивного образования, а также аналитика и прогнозирование и поддержка научных исследований (возможность для анализа огромного массива научных работ) [7].

Цифровой разрыв сегодня проявляется не столько в доступе к технической составляющей, сколько в уровне цифровой компетентности преподавателей. Педагог, не понимающий принципов работы ИИ, не способен ни эффективно его использовать, ни адекватно оценивать связанные с ним риски. Представляется важным учесть ряд факторов: требуется разработка с**истемы непрерывного профессионального развития,** включающая

воркшопы по prompt-инжинирингу (искусству формулировки запросов к ИИ), анализу ограничений ИИ и методикам интеграции в учебные планы; также целесообразно с**оздание профессиональных обучающихся сообществ,** где преподаватели могут обмениваться лучшими практиками, кейсами и совместно разрабатывать задания, учитывающие наличие ИИ.

Эпоха ИИ требует отказа от традиционного оценивания по конечному продукту в пользу формирующего оценивания, акцентирующего внимание на прогрессе учащегося: оценка портфолио, включающего черновики, рефлексивные эссе, записи обсуждений; использование цифровых инструментов, позволяющих отслеживать историю создания документа (например, Google Docs Version History), защита проектов, устные экзамены, дискуссии, импровизационные задания, которые остаются наиболее надежным индикатором подлинного понимания и владения материалом.

Разработка и внедрение «Цифрового кодекса чести» должны стать результатом консенсуса между администрацией, преподавателями и студентами. При условии соблюдения этических и институциональных рамок, ИИ раскрывается как мощный инструмент, способный обогатить арсенал преподавателя иностранного языка и и**нтенсифицировать языковую практику: ИИ** позволяет создавать симуляции реальных коммуникативных ситуаций (заказ в кафе, прохождение собеседования) в психологически безопасной для студента обстановке. Алгоритмы ИИ способны генерировать тексты и упражнения, адаптированные под индивидуальные интересы студента (например, текст о последней серии любимого сериала или о специфике его будущей профессии), что может значительно повысить внутреннюю мотивацию к изучению языка.

В условиях информационной перегрузки и генерации контента ИИ, способность критически оценивать текст становится ключевой компетенцией. Эффективной методикой является предложение студентам сравнить текст, написанный человеком, и текст, сгенерированный ИИ, на одну и ту же тему. В процессе анализа учащиеся учатся выявлять маркеры ИИ-генерации: избыточную формальность, клишированность, отсутствие личного опыта и эмоциональной глубины, поверхностность аргументации. Сами недостатки ИИ могут стать предметом учебного исследования. Студентам можно предложить проанализировать случаи «галлюцинаций» ИИ, выявить культурные стереотипы в его ответах, что способствует развитию метакогнитивных навыков и пониманию несовершенства алгоритмов.

Несмотря на высокий дидактический потенциал, некритическое внедрение ИИ сопряжено с серьезными системными рисками, игнорирование которых может привести к деградации образовательной системы. Феномен, известный как «эффект Google» [8], применительно к ИИ усиливается многократно. Если поисковая система требовала от пользователя хотя бы навыка формулировки запроса и отбора информации, то ИИ предоставляет готовый, связный ответ. Это может привести к а**трофии «когнитивных мускулов» (с**нижению способности к самостоятельному формулированию мыслей, построению логических цепочек, запоминанию лексики) и п**оверхностной обработке информации (**студент перестает углубляться в тему, удовлетворяясь внешне убедительным, но потенциально поверхностном ответом ИИ).

Язык является проводником культуры, эмоций и социальных норм. ИИ, будучи лишенным подлинного сознания, эмоционального опыта и культурной включенности, неспособен адекватно передавать эти категории. Его использование в отрыве от живого общения грозит о**бучением «стерильному» языку,** лишенному идиоматики, культурных отсылок и эмоциональных нюансов, а также п**отере навыков невербальной коммуникации,** чтения социальных сигналов и импровизации в диалоге.

Заключение

Проведенный анализ позволяет констатировать, что искусственный интеллект представляет собой диалектический феномен, сочетающий в себе колоссальный дидактический потенциал и серьезные угрозы для антропоцентрических основ образования. Не существует универсального ответа в духе «запретить» или «разрешить». Будущее видится в построении «разумного барьера» — системы этических, институциональных и методических фильтров, которые позволят извлекать пользу из технологии, нейтрализуя ее негативные стороны.

Успешная интеграция ИИ в преподавание иностранного языка возможна только при условии приоритета антропоцентрической парадигмы, где технология выступает инструментом в руках педагога, а не его заменой. Ключевыми условиями являются формирование прозрачной этической модели, трансформация институциональной политики (подготовка кадров, оценивание) и развитие цифровой гигиены и критического мышления у всех участников образовательного процесса.

Предложенная трехуровневая модель (этический, институциональный, дидактический) предоставляет системный подход для образовательных учреждений, позволяющий перейти от реактивного запрещения к проактивному и осмысленному проектированию учебной среды.

Литература

1. Хоменко Е. В., Ковтун И. Н. Языковая личность учителя-словесника в современной научной парадигме [Электронный ресурс] // Гуманитарная парадигма. 2024. № 4 (31). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-lichnost-uchitelya-slovesnika-v-sovremennoy-nauchnoy-paradigme (дата обращения: 29.09.2025).

2. Новикова Е. Н. Понятие языковой личности и основные аспекты ее изучения [Электронный ресурс] // Ученые заметки ТОГУ. 2024. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-yazykovoy-lichnosti-i-osnovnye-aspekty-ee-izucheniya (дата обращения: 29.09.2025).

3. Фомина Т. Г., Филиппова Е. В., Бурмистрова-Савченкова А. В., Моросанова В. И. Стресс в образовательной среде и его влияние на академическую успешность и психологическое благополучие обучающихся [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2024. № 4(19). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/stress-v-obrazovatelnoy-srede-i-ego-vliyanie-na-akademicheskuyu-uspeshnost-i-psihologicheskoe-blagopoluchie-obuchayuschihsya (дата обращения: 29.09.2025).

4. Guidance for Generative AI in Education and Research [Электронный ресурс] / UNESCO. – 2023. – URL: https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research (дата обращения: 29.09.2025).

5. Prado, Y. Voices on the Margins: Inclusive Education at the Intersection of Language, Literacy, and Technology [Электронный ресурс]. – UC Irvine, 2022. – ProQuest ID: Prado_uci_0030D_17511. Merritt ID: ark:/13030/m5165j8v. – URL: https://escholarship.org/uc/item/731983jw (дата обращения: 29.09.2025).

6. Алейникова Д. В. Искусственный интеллект в преподавании и учении: к вопросу о качестве образовательного продукта // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. № 4(849). С. 16–20. EDN JCNVAE.

7. Донцов М. А. Генеративный искусственный интеллект в работе преподавателя [Электронный ресурс] // Журнал психолого-педагогических исследований. 2025. № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/generativnyy-iskusstvennyy-intellekt-v-rabote-prepodavatelya (дата обращения: 29.09.2025).

8. Взорин Г. Д., Букинич А. М., Нуркова В. В. Переосмысляя Google-эффект: целесообразность забывания сохраненного на внешнем носителе материала [Электронный ресурс] // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2024. № 3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pereosmyslyaya-google-effekt-tselesoobraznost-zabyvaniya-sohranennogo-na-vneshnem-nositele-materiala (дата обращения: 29.09.2025).

Artificial intelligence in the anthropocentric paradigm of foreign language teaching: ethical, pedagogical, and institutional frameworks

Orlova S.N.
State University of Management

The article examines the complex challenges and prospects of integrating generative artificial intelligence (AI) into the foreign language learning process within the context of an anthropocentric (human-centred) pedagogical paradigm. The relevance of the study is driven by the rapid penetration of AI technologies into the educational sphere, which necessitates an urgent revision of traditional didactic systems, assessment methods, and ethical norms. The aim of the work is to develop a multi-level theoretical and methodological framework to ensure the harmonious integration of AI as a tool that enhances, rather than replaces, the role of the teacher and interpersonal interaction. The scientific novelty of the work lies in the synthesis of ethical-pedagogical and institutional approaches to AI regulation, facilitating a shift from a restrictive logic to the constructive design of the educational process. Practical recommendations are formulated to preserve the human dimension in the digital educational environment.

Keywords: Artificial intelligence, AI, anthropocentric paradigm, foreign language teaching, digital didactics, educational policy, academic ethics, critical thinking, digital gap.

References

1. Khomenko, E. V., & Kovtun, I. N. (2024). The Language Personality of a Literature Teacher in the Modern Scientific Paradigm [Electronic resource]. *Gumanitarnaya Paradigma*, (4(31)). Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-lichnost-uchitelya-slovesnika-v-sovremennoy-nauchnoy-paradigme (accessed: 29.09.2025).
2. Novikova, E. N. (2024). The Concept of Language Personality and the Main Aspects of Its Study [Electronic resource]. *Uchenye Zapiski TOGU*, (3). Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-yazykovoy-lichnosti-i-osnovnye-aspekty-ee-izucheniya (accessed: 29.09.2025).
3. Fomina, T. G., Filippova, E. V., Burmistrova-Savchenkova, A. V., & Morosanova, V. I. (2024). Stress in the Educational Environment and Its Impact on Students' Academic Success and Psychological Well-Being [Electronic resource]. *National Psychological Journal*, (4(19)). Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/stress-v-obrazovatelnoy-srede-i-ego-vliyanie-na-akademicheskuyu-uspeshnost-i-psihologicheskoe-blagopoluchie-obuchayuschihsya (accessed: 29.09.2025).
4. UNESCO. (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research* [Electronic resource]. Retrieved from https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research (accessed: 29.09.2025).
5. Prado, Y. (2022). *Voices on the Margins: Inclusive Education at the Intersection of Language, Literacy, and Technology* [Electronic resource]. UC Irvine. ProQuest ID: Prado_uci_0030D_17511. Merritt ID: ark:/13030/m5165j8v. Retrieved from https://escholarship.org/uc/item/731983jw (accessed: 29.09.2025).
6. Aleinikova, D. V. (2023). Artificial Intelligence in Teaching and Learning: On the Quality of the Educational Product. *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences*, (4(849)), 16–20.
7. Dontsov, M. A. (2025). Generative Artificial Intelligence in Teacher's Work [Electronic resource]. *Journal of Psychological and Pedagogical Research*, (1). Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/generativnyy-iskusstvennyy-intellekt-v-rabote-prepodavatelya (accessed: 29.09.2025).
8. Vzorin, G. D., Bukinich, A. M., & Nurkova, V. V. (2024). Rethinking the Google Effect: The Expediency of Forgetting Material Stored on an External Drive [Electronic resource]. *Vestnik of Saint Petersburg University. Series 16: Psychology. Education*, (3). Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/pereosmyslyaya-google-effekt-tselesoobraznost-zabyvaniya-sohranennogo-na-vneshnem-nositele-materiala (accessed: 29.09.2025).

Инновационная практика междисциплинарного обучения студентов, изучающих русский язык

Сюй Ин
доцент, магистр, Хэйхэский университет, 503304741@qq.com

Цзян Ин
доцент, аспирант, Хэйхэский университет, 1146994495@qq.com

Чжан Ян
доцент, магистр, Хэйхэский университет, zhang0611yang@163.com

В статье рассматривается значение междисциплинарного обучения в подготовке студентов, изучающих русский язык как иностранный. Подчеркивается, что интеграция понятий и методов различных дисциплин способствует формированию целостной профессиональной компетенции. Современные методики обучения русского языка ориентированы на коммуникативно-функциональную модель, обеспечивающую приближение к реальному профессиональному взаимодействию. Использование предметно-языкового интегрированного подхода и проектного метода развивает профессиональные, цифровые и коммуникативные навыки, стимулирует мотивацию студентов и моделирует реальные профессиональные ситуации. Отмечаются также риски, связанные с организацией межкафедрального взаимодействия, необходимостью развития цифровых компетенций преподавателей и студентов, пассивной позиции части студентов при выполнении проекта.
Ключевые слова: междисциплинарный подход, русский язык как иностранный, проект, проектный метод, видеофильм, цифровизация, коммуникативная компетенция

Статья написана благодаря проекту реформы преподавания высшего образования в Хэйхэском университете в 2022 году "Исследование пути междисциплинарного развития составных рабочих силов в русском языке" (проект № XJGY202213)

Междисциплинарный подход в общем виде принято определять в качестве совокупности методов решения научных проблем, основанных на объединении методологий и знаний из «двух и более научных направлений под эгидой какой-либо обобщающей концепции с целью получения новых результатов» [11, с. 32].

В педагогике междисциплинарный подход реализуется посредством методик и технологий междисциплинарного обучения. Междисциплинарное обучение представляет собой процесс и результат внедрения методов и аналитических структур из более чем одной академической дисциплины для изучения темы, проблемы или вопроса. Отличительной чертой междисциплинарного обучения выступает объединение понятий и основных принципов из нескольких дисциплин с целью улучшения понимания рассматриваемой проблемы [10, с. 293], а также с целью формирования целостной профессиональной компетенции – в противовес узконаправленному знанию в области конкретной дисциплины.

Зачастую имплементация междисциплинарного подхода к обучению в вузе предполагает сочетание обучения родному и(или) иностранному языку с обучением профессиональным (профильным) дисциплинам. Подобный подход в научной литературе получил наименование предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL – content and language integrated learning). В фокусе данного подхода находится освоение предметного содержания, формирующего содержание профессионального знания, параллельно с развитием навыков и умений лингвистического оформления этого знания [2, с. 39].

Русский язык как иностранный в качестве академической дисциплины в языковых и неязыковых вузах на современном этапе активно трансформируется. В рамках данного направления науки о русском языке и соответствующего сегмента педагогической практики язык рассматривается как как средство общения, овладение которым происходит в контексте функционально-коммуникативной лингводидактической модели русского языка [7, с. 17].

Методику обучения русскому языку как иностранному можно определить в качестве педагогической дисциплины о законах и правилах обучения языку и способах овладения русским языком не-носителями, а также об особенностях образования и воспитания средствами языка. Эффективность обучения русскому языку как иностранному детерминирована множеством факторов и параметров: контингентом обучающихся, страной прибытия, преподавательским составов, качеством управления учебным процессом в вузе, доступностью современных средств обучения, объективностью оценки, уровнем мотивации обучающихся.

На сегодняшний день в обучении русскому языку иностранных студентов активно применяются результаты, полученные в области компаративистики, семантики, прагматики, культурологии, что, в свою очередь, способствует дальнейшему процессу в познании языка с позиции формирования и развития коммуникативной компетенции [7, с. 17].

В последнее время все чаще исследователи-теоретики и практикующие педагоги говорят о необходимости включения в методику обучения русскому как иностранному знаний и методов не только лингвистических дисциплин, но и профессионального обучающего контента. Безусловно, русский язык является связующим звеном между профессиональными знаниями, получаемыми в стенах университета, и их практическим применением при выполнении должностных обязанностей в будущем [10, с. 294].

Постепенно педагогическое сообщество приходит к осознанию перехода от обучения знаний о языке и оценок речевой деятельности к обучению реальной коммуникативной практике. Таким образом, задачей преподавания вузовского курса русского языка «выступает формирование полноценную профессиональной языковой личности [1, с. 155]. Вузы постепенно отказываются от формального структурно-языкового подхода к обучению, ориентирующегося преимущественно на формирование знаний о языковой системе в пользу развития когнитивного и прагматического компонентов языковой личности будущего специалиста.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о целесообразности формирования межпредметных связей между русским языком и общепрофессиональными и специальными дисциплинами. В данной связи педагоги должны осуществлять поиск интегративных тематик, интегративного содержания и прочих междисциплинарных компонентов, сближающих языковой курс с реалиями будущей профессии [3, с. 86].

Междисциплинарный подход зачастую совмещается с иными прогрессивными методиками изучения языка. Так, в частности, в рамках коммуникативного подхода педагог побуждает учащихся выражать, интерпретировать и обсуждать определенные смыслы. Групповые задания являются качественным инструментом в контексте расширения возможностей и мотивации для коммуникации [6, с. 187]. В рамках ситуативного и проблемного методов в фокусе внимания обучающихся находится ситуация или проблема. Подбор ситуаций или проблем, непосредственно связанных с будущей профессией, позволяет реализовать междисциплинарный подход, вовлечь каждого в процесс обучения и коммуникации, воссоздать ситуации реального профессионального общения [5, с. 300].

Таким образом, обучение русскому языку как иностранному должно предполагать: (1) следование междисциплинарному подходу, (2) сочетание современных методик обучения – коммуникативных, проблемных, ситуативных методов обучения, (3) формирование полноценной языковой компетенции, позволяющей использовать язык в ситуациях профессионального общения.

Для того, чтобы имплементировать подобный комплексный подход в процесс обучения, требуется соблюдать определенные педагогические принципы. Во-первых, принцип интеграции содержания нескольких дисциплин – объединение знаний из различных областей для формирования целостной картины изучаемого явления; системность мышления и преодоление фрагментарности образовательного опыта. Во-вторых, принцип проблемности – постановка междисциплинарных задач, решение которых невозможно в рамках одной дисциплины. В-третьих, принцип профессиональной направленности – предусматривает ориентацию учебного материала на будущую сферу деятельности обучающихся, что усиливает мотивацию и способствует формированию прикладных компетенций. В-четвертых, принцип активности – участие студента в роли активного субъекта, вовлекаемого в проектную, исследовательскую и коммуникационную деятельность. В-пятых, принцип вариативности и гибкости – использование разных форм, методов и источников обучения в зависимости от образовательных целей и индивидуальных потребностей студентов. Наконец, в-шестых, принцип аутентичности – использование реальных, подлинных материалов и ситуаций (документы, медиа, кейсы из профессиональной практики), а также погружение студентов в условия, максимально приближённые к профессиональным реалиям.

Соответствие всем вышеописанным условиям и принципам изучения русского языка может быть обеспечено посредством проектного метода. В рассматриваемом нами контексте речь идет о кросс-дисциплинарных проектах. Подобные проекты воплощают идею об интеграции языкового и междисциплинарного обучения. К примеру, проект по изучению русской литературы может включать элементы истории, философии и социологии. Проект по изучению экологических проблем может включать исследования на русском языке, подготовку презентаций и написание отчетов, что позволяет студентам развивать как языковые, так и профессиональные исследовательские навыки [9, с. 438].

Проблема, которая решается в рамках проекта, должна обладать для студентов особой значимостью, следовательно, педагог может предложить им выбрать тематику проекта из предложенного перечня или же по своему усмотрению. Личная заинтересованность обучающихся, безусловно, является условием поддержания высокого уровня мотивации. Тема, которая лично интересует студента, вызывает у него эмоциональный отклик, а эмоции, в свою очередь, способствуют закреплению информации в памяти. По мнению специалистов, эмоциональный фактор стимулирует мышление и творческий потенциал обучаемого [4, с. 95].

Кроме того, следует отметить эффективность применения мультимедийных инструментов – как в рамках аудиторной работы, так и при самостоя-

тельной подготовке проектов. Применение цифровых инструментов позволяет обеспечить интерактивность обучения. Мультимедийные материалы являются не только интересными для студентов, но и служат для детализации и закрепления лексических знаний в процессе аудирования, говорения, письма и чтения [6, с. 191].

Использование цифровых инструментов в проектной деятельности студентов выступает важнейшим педагогическим условием современного междисциплинарного обучения, так как оно напрямую связано с формированием профессиональной готовности будущих специалистов. Включение цифровых технологий в образовательный процесс обеспечивает развитие цифровой компетентности, которая наряду с коммуникативной и профессиональной является ключевым элементом подготовки конкурентоспособного выпускника.

Работа над междисциплинарными проектами с применением цифровых инструментов предполагает освоение широкого спектра ресурсов: от систем совместного редактирования текстов и облачных платформ управления проектами до специализированных программ для анализа данных, визуализации информации и создания мультимедийных продуктов. Такой опыт способствует не только более эффективной организации учебного процесса, но и моделированию реальных условий будущей профессиональной деятельности, где цифровые технологии являются неотъемлемой частью рабочего пространства. Таким образом, цифровые технологии в междисциплинарном обучении выполняют двойную функцию: они являются средством организации образовательного взаимодействия и одновременно объектом освоения.

В процессе выполнения проектов студенты прибегают к использованию тех цифровых инструментов, которые применятся в соответствующей профессиональной области (CAD-системы, среды программирования, управления проектами для будущих инженеров; графические редакторы, инструменты 3D-моделирования и анимация – для дизайнеров; платформы для онлайн-обучения и создания интерактивного контента – для педагогов, корпусные лингвистические платформы, программы анализа текстов и данных – для лингвистов и т.п.).

Наиболее очевидный междисциплинарный потенциал заложен в комплексных проектах, результатом выполнения которых выступает мультимедийный продукт. Таким продуктом может стать видеофильм (влог). Создание студентами видеофильма на профессионально ориентированную тематику представляет собой инновационную форму междисциплинарного обучения, сочетающую в себе элементы проектной деятельности, медиаобразования и коммуникативно-практической подготовки в области русского языка. Данный метод позволяет формировать профессиональные знания в профильной области и развивать коммуникативную компетенцию. Процесс создания медиапродукта требует от студентов демонстрации различных умений: поиска и критической обработки информации, разработки сценарного плана, перевода сложного специализированного материала в доступную форму, а также устного и письменного оформления научного содержания.

Работа над видеопроектом предполагает распределение ролей в группе (сценарист, редактор, диктор, оператор, исследователь), что обеспечивает включение студентов в коллективную профессионально-коммуникативную практику. Подготовка сценария стимулирует развитие навыков научного письма и терминологической точности, а съёмка и озвучивание формируют умения публичного речевого высказывания, аргументации и адаптации профессионального дискурса к разным аудиториям. Таким образом, создаётся ситуация естественной языковой среды, в которой русский язык выступает не как предмет теоретического изучения, а как функциональный инструмент профессиональной деятельности.

Итоговый медиапродукт, представляющий собой научно-популярный или учебно-практический фильм, выполняет функцию междисциплинарного учебного продукта: он отражает усвоение профессионального содержания через призму языковой компетенции и одновременно служит средством самопрезентации студентов в образовательном пространстве. Применение данного метода способствует развитию критического мышления, навыков межличностной коммуникации, медиаграмотности и профессиональной рефлексии, что соответствует современным требованиям к подготовке специалистов нового поколения.

В качестве примеров видеофильмов можно привести следующие. Так, для студентов-медиков может быть предложен видеоролик с инсценированными диалогами «врач – пациент», где применяются корректные и некорректные речевые тактики: использование терминологии, доступное объяснение диагноза, коммуникативная этика. Студенты факультета журналистики могут подготовить новостной видеосюжет (репортаж с места события, интервью с экспертом). Будущие программисты или инженеры способны создать видеоролики научно-популярного жанра, где доступным языком объясняются технические понятия (например, как работает алгоритм или искусственный интеллект) для широкой аудитории.

Как и при внедрении любой иной педагогической инновации, использование проектного метода в формате подготовки мультимедийного продукта сопряжено с рядом рисков и трудностей. Так, в частности, чтобы организовать работу студентов педагог русского языка должен сформировать устойчивые и продуктивные межкафедральные связи – так как итоговый продукт по своей сущности является межкафедральным учебным проектом [8, с. 211].

Кроме того, особую сложность представляет необходимость владения преподавателем не только современными методиками преподавания, но и компетенциями в области информационно-коммуникационных технологий. Подготовка мультимедийного продукта предполагает умение выстра-

ивать структуру проекта, координировать деятельность студентов в цифровой среде, а также обеспечивать интеграцию языкового материала с визуальными и аудиальными компонентами. Не менее значимой проблемой является то, что далеко не все студенты обладают достаточными навыками работы с мультимедийными инструментами.

Педагог, помимо прочего, должен учитывать риски неравномерного распределения ответственности. В студенческой группе нередко наблюдается ситуация, при которой более активные участники берут на себя ключевые задачи, тогда как часть студентов сохраняет пассивную позицию.

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

– Междисциплинарное обучение предполагает интеграцию понятий, методов и принципов различных дисциплин, что позволяет формировать целостную профессиональную компетенцию обучающихся. Такой подход позволяет нейтрализовать риски, характерные для традиционного обучения, направленного на освоение узкоспециализированных знаний.

– Современные методики преподавания русского языка как иностранного ориентированы на коммуникативно-функциональную модель, где язык рассматривается как инструмент межкультурного и профессионального взаимодействия.

– Интеграция преподавания русского языка с профильными дисциплинами в формате предметно-языкового интегрированного обучения усиливает практическую направленность образовательного процесса. Такой подход формирует профессиональную языковую личность, обеспечивая связь между академическими знаниями и их прикладным применением в будущей профессиональной деятельности.

– Проектный метод в междисциплинарном обучении русского языка обеспечивает интеграцию языкового и профессионального контента. Работа над кросс-дисциплинарными проектами, особенно мультимедийными, развивает навыки критического мышления, цифровой грамотности, командного взаимодействия и профессиональной рефлексии.

– Внедрение проектного метода при подготовке мультимедийных продуктов в обучении русскому языку сопряжено с комплексом трудностей. Ключевыми рисками являются сложности в организации межкафедрального взаимодействия, недостаточное владение преподавателем и студентами цифровыми компетенциями, риски пассивизации некоторой части проектной группы.

Литература

1. Веснина, Л. Е. Профессионально ориентированное обучение русскому языку и культуре речи / Л. Е. Веснина // Педагогическое образование в России. – 2025. – №1. – С. 154-160.

2. Долбилова, Д. В. Обучение русскому языку как иностранному в специальных целях и предметно-языковое интегрированное обучение: педагогические условия / Д. В. Долбилова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2023. – №3. – С. 37-48.

3. Коренева, А. В. Профессионально ориентированное обучение курсу «Русский язык и культура речи» как условие повышения качества речевой подготовки специалистов / А. В. Коренева // СНВ. – 2015. – №1 (10). – С. 86-90.

4. Кравченко, О. Н. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции в современных условиях: нейродидактический подход, нейросети, социальные сети / О. Н. Кравченко // Виртуальная коммуникация и социальные сети. – 2023. – Т. 2, №2. – С. 91-97.

5. Орлова, Е. В. Инновационные подходы при обучении русскому языку в современном вузе / Е. В. Орлова // Полилингвиальность и транскультурные практики. – 2017. – №2. – С. 299-309.

6. Павловская, О. Е. Влияние мультимедийных онлайн-ресурсов на коммуникативную компетенцию при изучении русского языка как иностранного / О. Е. Павловская, О. С. Сахно // Преподаватель XXI век. – 2022. – №2-1. – С. 185-196.

7. Петрова, С. М. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранцев в СВФУ / С. М. Петрова // Педагогика. Психология. Философия. – 2016. – №1 (01). – С. 16-24.

8. Халяпина, Л. П. Междисциплинарное сотрудничество как средство реализации интегрированного предметно-языкового обучения в вузе / Л. П. Халяпина, О. В. Кузнецова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – №7-2 (73). – С. 209-212.

9. Хасанов, Н. Б. Интеграция языкового и междисциплинарного обучения в преподавании русского языка в вузах Кыргызстана / Н. Б. Хасанов, С. М. Юбурова, А. М. Рахманова // Эпоха науки. – 2024. – №40. – С. 436-442.

10.Чиркова, В. М. Реализация междисциплинарного подхода на занятиях по русскому языку в процессе обучения иностранных студентов-медиков / В. М. Чиркова // АНИ: педагогика и психология. – 2020. – №3 (32). – С. 293-295.

11.Ян, Ф. Междисциплинарный подход и специфика билингвального обучения студентов технических вузов Китая / Ф. Ян // Современное педагогическое образование. – 2021. – №1. – С. 32-35.

Innovative practice of interdisciplinary teaching of students learning russian

Xu Ying, Jiang Ying, Zhang Yang
Heihe University

This article underlines the importance of interdisciplinary teaching in preparing students learning Russian as a foreign language. The author emphasizes that the integration of concepts and methods from various disciplines contributes to the development of holistic professional competence. Modern Russian language teaching methods are focused on a communicative-functional model, which provides a closer approximation of real-life professional interactions. The use of a subject-language integrated approach and project-based learning develops professional, digital, and communication skills, stimulates student motivation, and simulates real-life professional situations. Risks associated with organizing interdepartmental collaboration, the need to develop digital competencies among faculty and students, and the passive attitude of some students during project implementation are also described.

Keywords: interdisciplinary approach, russian as a foreign language, project, project-based method, video, digitalization, communicative competence

References

1. Vesnina, L. E. Professionally Oriented Teaching of the Russian Language and Speech Culture / L. E. Vesnina // Pedagogical Education in Russia. - 2025. - No. 1. - Pp. 154-160.
2. Dolbilova, D. V. Teaching Russian as a Foreign Language for Special Purposes and Subject-Language Integrated Learning: Pedagogical Conditions / D. V. Dolbilova // Issues of Teaching Methods at the University. - 2023. - No. 3. - Pp. 37-48.
3. Koreneva, A. V. Professionally Oriented Teaching of the Course "Russian Language and Speech Culture" as a Condition for Improving the Quality of Speech Training of Specialists / A. V. Koreneva // SNV. - 2015. - No. 1 (10). - Pp. 86-90. 4. Kravchenko, O. N. Formation of intercultural communicative competence in modern conditions: neurodidactic approach, neural networks, social networks / O. N. Kravchenko // Virtual communication and social networks. - 2023. - Vol. 2, No. 2. - Pp. 91-97.
5. Orlova, E. V. Innovative approaches to teaching Russian in a modern university / E. V. Orlova // Multilingualism and transcultural practices. - 2017. - No. 2. - Pp. 299-309.
6. Pavlovskaya, O. E. The influence of online multimedia resources on communicative competence in studying Russian as a foreign language / O. E. Pavlovskaya, O. S. Sakhno // Teacher of the XXI century. - 2022. - No. 2-1. – P. 185-196.
7. Petrova, S. M. Actual problems of methods of teaching Russian to foreigners at NEFU / S. M. Petrova // Pedagogy. Psychology. Philosophy. – 2016. – No. 1 (01). – P. 16-24.
8. Khalyapina, L. P. Interdisciplinary cooperation as a means of implementing integrated subject-language teaching at a university / L. P. Khalyapina, O. V. Kuznetsova // Philological sciences. Theoretical and practical issues. – 2017. – No. 7-2 (73). – P. 209-212. 9. Khasanov, N. B. Integration of language and interdisciplinary learning in teaching Russian in universities of Kyrgyzstan / N. B. Khasanov, S. M. Yuburova, A. M. Rakhmanova // The Age of Science. - 2024. - No. 40. - Pp. 436-442.
10. Chirkova, V. M. Implementation of an interdisciplinary approach in Russian language classes in the process of teaching foreign medical students / V. M. Chirkova // ANI: pedagogy and psychology. - 2020. - No. 3 (32). - Pp. 293-295.
11. Yang, F. Interdisciplinary approach and specifics of bilingual teaching of students of technical universities in China / F. Yang // Modern pedagogical education. - 2021. - No. 1. - Pp. 32-35.

Анализ проблем, связанных с изучением дисциплины «Химия» студентами технического вуза, и их влияние на качество подготовки специалистов

Тихонова Мария Владимировна
доцент кафедры радиоэлектронных технологий и экологического мониторинга, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, mv-tihonova@yandex.ru

В статье приведен анализ проблем, связанных с изучением дисциплин естественнонаучного цикла студентами технического вуза. Рассмотрены проблемы формирования межпредметных связей и их влияние на качество подготовки будущих специалистов.
Ключевые слова: высшее образование, анализ проблем, естественнонаучные дисциплины, технический вуз, химия, свойства веществ, химические процессы и явления, мотивация к обучению, качество образования, методы и формы обучения, коммуникативная компетентность, теоретические вопросы, решение практических задач, результаты обучения, профессиональная деятельность, проектные задачи, инженерное мышление, высококвалифицированные кадры.

Введение. Важной составляющей технического образования является базовая подготовка по естественнонаучным дисциплинам. Для изучения профильных дисциплин и формирования научного мышления студентам технического вуза необходимы знания о строении, химических и физических свойствах веществ и материалов. Их необходимо учитывать при проектировании, изготовлении и эксплуатации технических объектов; для защиты окружающей среды, создания безопасных условий труда на производстве.

Результаты исследования, проведенного в период с 2008 по 2021 год, а также анализ различных источников показывает низкий уровень подготовки учащихся по химии на уровне средней школы. В связи с этим студенты сталкиваются с рядом проблем при изучении дисциплин естественнонаучного цикла в вузе. С переходом на новые образовательные стандарты происходит сокращение количества часов на изучение базовых дисциплин в вузе, что влияет на выстраивание межпредметных связей и снижает качества подготовки специалиста в целом.

Кроме проблем организационно-методического плана возникает вопрос об адаптации студентов-первокурсников в вузовской среде, где требования к результатам освоения образовательной программы существенно отличаются от требований средней школы. Немаловажным фактором является нацеленность на сдачу выпускных экзаменов в школе по профильным дисциплинам, слабо сформированные представления о междисциплинарных связях, а также отсутствие практических навыков учащихся в области химии. Результатом этого является слабая мотивация к процессу обучения в целом и снижением успеваемости.

В течение ряда лет применялись различные методы проведения занятий, а также новые формы контроля остаточных знаний в целях повышения мотивации студентов к изучению дисциплины. Такие меры показывают эффективность в создании гносеологического компонента, повышают уровень знаний учащегося. Однако они являются недостаточными для формирования общепрофессиональных компетенций, необходимых для изучения студентами профильных дисциплин на высоком уровне и формирования инженерного мышления.

Несмотря на современный запрос на подготовку высококвалифицированных кадров и многообразие национальных проектов, направленных на повышение качества образования специалистов, по-прежнему остается актуальным вопрос о подходах к изучению естественнонаучных дисциплин в средней

школе. Целью данной статьи является привлечение внимания к проблеме качества подготовки школьников по базовым дисциплинам естественнонаучного цикла и формирования межпредметных связей, необходимых абитуриентам технических вузов.

Основная часть. При изучении дисциплин естественнонаучного цикла студенты технического вуза сталкиваются с рядом проблем. Одной из них является недостаточный уровень школьной подготовки по базовым дисциплинам (химия, физика, математика). Студенты направлений подготовки «Конструирование и технология электронных средств», «Техносферная безопасность», «Экология и природопользование» изучали базовую дисциплину «Химия» на 1 курсе. Согласно статистическим данным, полученным в течение ряда лет, лишь 20% студентов имеют хороший базовый уровень подготовки по этой дисциплине; 70% студентов имеют достаточно слабое представление о природе веществ и окружающей среде, но знают названия химических элементов и некоторых соединений, 10% - могут назвать химические элементы только с использованием таблицы Менделеева и не знают, как называются вещества. Лишь 50% опрошенных студентов проводили химические опыты в рамках школьного курса; 30% из ниъ делали это самостоятельно, для остальных 20% опыты проводились в демонстрационном режиме.

С проблемами изучения дисциплины «Химия» в вузе сталкиваются как достаточно слабые студенты, набравшие минимальные баллы на выпускных экзаменах, так и сильные учащиеся. Стоит отметить, что такой эффект связан не только с уровнем школьной подготовки, но и некоторым «перекосом» в сторону профильных дисциплин. На первом месте стоит изучение физики и математики, обязательных для поступления в технический вуз. Так как химии уделяется мало внимания, создается пробел в знаниях учащихся о веществах и их свойствах, а также происходящих с ними превращениях. Примерно 50% студентов сталкиваются с проблемами написания простейших химических уравнений и процессов. В первую очередь, это связано с низким уровнем или полным отсутствием практических навыков в области химии. Изучение химии исключительно в теории приводит к формированию слабых представлений о реальных процессах, протекающих в химических системах, и, как следствие – приводит к сложностям в восприятии материала и его воспроизведении.

Студенты показывают недостаточный уровень знаний по темам «Строение атома», «Периодический закон», «Строение твердого тела», материал которых тесно связан с пониманием химических и физических свойств веществ, а также их поведении в различных физико-химических и физических процессах, протекающих в окружающей среде, при производстве технических устройств и в процессе их эксплуатации.

Также, при изучении дисциплины «Химия» в средней школе у некоторых студентов формируется установки, которые мешают наверстать упущенное в вузе. Учащиеся не могут освоить материал в связи с тем, что считают предмет достаточно сложным для понимания, так как подобный опыт у них присутствовал ранее.

Для решения вышеперечисленных проблем и дальнейшего изучения естественнонаучных дисциплин на старших курсах («Физико-химические процессы в техносфере», «Физическая химия», «Физико-химические основы технологии электронных средств», «Физико-химические методы анализа») в течение ряда лет применялись следующие формы и методы обучения. В соответствии с новыми ФГОС использовались учебно-методические пособия по дисциплине «Химия», где излагались основные термины и понятия, необходимые студентам для дальнейшего изучения материала. Первые практические занятия посвящались изучению школьного материала, в частности, строению вещества, процессам электролитической диссоциации в растворах и расплавах, а также номенклатуре химических соединений и их классификации. По итогам проведенных занятий студенты выполняли индивидуальные задания по заданной теме. В результате проверки остаточных знаний было установлено, что в среднем 50% и более студентов не использовали для выполнения заданий предложенный методический материал, а искали готовые ответы в интернет-источниках, либо использовали их в тех случаях, когда затруднялись выполнить часть задания. В среднем за консультацией к преподавателю обращались лишь 2% студентов. У студентов 1 курса нередко наблюдается отсутствие мотивации к повышению уровня подготовки по данной дисциплине. Также присутствуют и психологические установки студентов, создающие трудности при выстраивании индивидуальной образовательной траектории под руководством преподавателя. Таким образом, методика изучения базового материала, начиная с простейших понятий, в которой предусмотрено систематическое выполнение заданий, оказывается неэффективной для студентов, имеющих слабую мотивацию к обучению и проблемы с организацией самостоятельной работы.

Дисциплина «Химия» изучается студентами 1 курса, которые не всегда успевают адаптироваться к новым условиям при переходе от среднего образования к высшему. Недостаточная сформированность представлений о единстве и взаимосвязи естественнонаучных дисциплин, низкий базовый уровень подготовки в области химии способствуют снижению мотивации к изучению дисциплины «химия». Студенты первого курса воспринимают базовую дисциплину «химия» как не связанную с изучением профильных дисциплин, что влияет на снижение мотивации к процессу обучения в целом.

Для повышения мотивации к изучению дисциплины «Химия» в течение нескольких лет применялась балльно-рейтинговая система, которая соответствовала стандартной раскладке (оценка «от-

лично» выставлялась от 90 баллов, оценка «хорошо» - от 70 баллов, оценка «удовлетворительно» - от 60 баллов). По итогам работы в семестре студенты могли получить зачет или экзамен автоматически, что существенно влияло на результат их работы. В среднем своевременно сдавали работы и показывали владением материалом на качественном уровне около 30% студентов.

Неуспевающие студенты, среди которые встречались как слабо подготовленные учащиеся, так и учащиеся с низкой мотивацией к обучению, как правило, демонстрировали неудовлетворительные результаты. По итогам контрольного опроса большая часть из них затруднялась дать пояснения к выполненным заданиям, назвать используемые термины, сформулировать понятия и законы.

Несмотря на высокую мотивацию к получению хорошей оценки, даже подготовленные студенты могут показывать низкие результаты при проверке остаточных знаний. Обучающиеся заучивают теоретический материал, однако затрудняются пояснить ход решения задач, даже при своевременном и самостоятельном выполнении с помощью учебно-методических пособий. Таким образом, происходит разрыв между теорией и практикой, что наблюдается при изучении и других естественнонаучных дисциплин. Эта проблема связана в первую очередь с тем подходом, который реализуется в системе среднего образования. Основной формой контроля знаний учащихся является письменная форма, в том числе в виде тестовых заданий. В отличие от классического экзамена, обязательным элементом которого является собеседование, отсутствует контакт с преподавателем, что лишает ответ критического компонента. Учащийся не несет ответственности за результат своей работы перед учителем, оценивание знаний сводится к шкале «верно-неверно», что самым негативным образом сказывается на дальнейшем обучении в вузе, где реализуется совершенно другой подход к оцениванию остаточных знаний студента. В связи с этим наблюдается ряд других проблем, с которыми сталкиваются преимущественно преподаватели, обучающие студентов на младших курсах.

Хорошо подготовленные студенты, как правило, не испытывают сложностей при ответе на семинарских занятиях, где опрос проводится в группе. Однако трудности возникают при индивидуальном ответе, где требуется выстраивать диалог с преподавателем. Некоторые студенты испытывают стресс, что может проявляться не только на эмоциональном, но и на физическом уровне. Здесь возникает вопрос о коммуникативной компетентности будущих выпускников, формирование которой начинается с 1 курса. Отсутствие контакта с преподавателем, выполнение задач по образцу, нацеленность на «правильность» результата, полученного нередко из посторонних источников, приводит к тому, что учащийся не способен выстраивать коммуникацию с преподавателем, повышать свой уровень подготовки и развиваться в профессиональном плане. Переходя на следующий курс, студент имеет достаточно низкий уровень коммуникативной компетентности, что в дальнейшем приводит к проблемам изучения профильных дисциплин и сложностям при выполнении курсовых работ, научных проектов.

Вышеперечисленные факторы оказывают влияние на формирование инженерного и научного мышления. Студенты 1 курса готовы ответить на вопросы из предлагаемого перечня, который им выдан заранее или решить задачу по образцу. Однако испытывают сложности при ответе на вопрос, сформулированный иначе, «не видят» связь между теоретическим материалом и исходными данными в условии задачи. Отсюда можно сделать вывод, что навыки анализа предлагаемой информации для решения поставленных задач формируются на младших курсах в недостаточной степени. Нередко учащиеся не могут привести примеров изучаемых процессов и явлений, что связано с отсутствием практического опыта при изучении школьного курса. Подобная проблема встречается и у студентов на более старших курсах – учащиеся могут озвучить основные термины и понятия, но затрудняются объяснить суть явления или процесса. Такие «теоретизированные» представления не позволяют сформировать у студентов необходимые компетенции для дальнейшего изучения специальных дисциплин на качественном уровне и эффективного выполнения профессиональных задач.

Заключение. Новые методики и формы обучения в вузе, которые были апробированы в течение нескольких лет в целях повышения качества подготовки в области химии, не показывают высокой эффективности.

На данный момент в системе высшего образования актуальным является групповое проектное обучение - создание научных студенческих коллективов, где есть возможность, начиная уже с младших курсов знакомиться с будущей профессиональной деятельностью. Участие в проектной деятельности предполагает высокий уровень подготовки студентов, способность самостоятельно осуществлять постановку целей и задач эксперимента. Однако в формировании научного мышления знания о строении и составе веществ, их химических и физических свойствах, возможных процессах и явлений играют важную роль. Их необходимо учитывать при проектировании, изготовлении и эксплуатации технических объектов; защите окружающей среды, создании безопасных условий труда на производстве.

Анализ научных источников показывает, что проблема низкого уровня подготовки по базовым дисциплинам, в том числе, химии, на уровне средней школы, не является локальной. В связи с современным запросом на подготовку высококвалифицированных научных кадров остается актуальным вопрос качественной подготовки будущих абитуриентов в области естественнонаучных дисциплин и формирования межпредметных связей на уровне среднего образования.

Литература

1. Александрова, Е. А. Коммуникативная компетентность студентов технических вузов: социологический анализ / Е. А. Александрова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2010. – № 20(201). – С. 163-165.

2. Гончар, И. И. Обоснованность последовательности преподавания общенаучных дисциплин в техническом вузе / И. И. Гончар, М. В. Чушнякова, С. Н. Крохин // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2019. – № 2(30). – С. 5-10.

3. Джевага Н.В. Эколого-химический аспект высшего образования // Актуальные проблемы химического и экологического образования: 64 научно-практическая конференция химиков с международным участием, г.Санкт-Петербург, 13-15 апреля 2017 г. – с.391-393.

4. Екимова, И. А. Повышение эффективности образовательного процесса в рамках изучения дисциплины "химия" в вузе / И. А. Екимова, М. В. Тихонова, К. И. Федорова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 4-3. – С. 55-59.

5. Екимова, И. А. Возможности компьютеризированных методов обучения при изучении дисциплин естественнонаучного цикла / И. А. Екимова, М. В. Тихонова // Современное образование: новые методы и технологии в организации образовательного процесса, Томск, 31 января – 01 2013 года. – Томск: Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, 2013. – С. 35-36.

6. Казарбин, А. В. Развитие инженерного мышления средствами научно-исследовательской деятельности студентов / А. В. Казарбин, К. А. Драчев, Ю. В. Лунина // Педагогический журнал. – 2021. – Т. 11. – № 3-1. – С. 213-221.

7. Казарбин, А. В. Естественнонаучные дисциплины как основа развития инженерного мышления / А. В. Казарбин, Ю. В. Лунина // Физика: фундаментальные и прикладные исследования, образование : XVII региональная научная конференция, посвященная 150-летию открытия периодической таблицы химических элементов Д.И. Менделеева, Благовещенск, 15–21 сентября 2019 года. – Благовещенск: Амурский государственный университет, 2019. – С. 233-237.

8. Лисичкин Г.В. Основные учебно-методические проблемы современного школьного химического образования / Г. В. Лисичкин, И. А. Леенсон // Российский Химический Журнал (ЖРХО им. Д. И. Менделеева). - 2011. - Т. 55, № 4.

9. Особенности получения химических знаний студентами инженерного профиля / А. Н. Шипуля, Ю. А. Безгина, Е. В. Волосова, Е. В. Пашкова // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 11-1. – С. 215-219.

10 .Освоение студентами метода анализа структуры вещества как способ формирования научного мышления будущих специалистов. Часть I / Л. А. Байкова, М. А. Косарева, Е. А. Никоненко [и др.] // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 7. – С. 41-68.

11. Рахимова, Т. А. К вопросу о взаимоотношениях "преподаватель - студент" в процессе общения / Т. А. Рахимова, Л. П. Даниленко, Ю. Е. Крюкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 5-1(71).

12. Соболев, Л. Б. Многодисциплинарность как способ усиления позиций российских технических университетов в международных рейтингах / Л. Б. Соболев // Экономический анализ: теория и практика. – 2021. – Т. 20. – № 10(517). – С. 1798-1817.

13. Полева, Е. А. Особенности и современные трудности преподавания химии для студентов технических вузов / Е. А. Полева // Гуманитарный научный вестник. – 2021. – № 7. – С. 43-46.

14. Попов А.Н. Особенности формирования профессионально-коммуникативной компетентности будущего инженера / А.Н. Попов // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6.

15. Стародубцева В.К. Мотивация студентов к обучению / В.К. Стародубцева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.

16. Терюшева, С. А. Совершенствование методики преподавания химии и формирование исследовательских навыков у студентов технических вузов в процессе обучения химии / С. А. Терюшева, Г. Г. Комовникова, О. В. Астраух // Наука в современном информационном обществе : Материалы XXVIIIмеждународной научно-практической конференции, North Charleston, USA, 27–28 февраля 2022 года. – Morrisville, NC, USA: LuluPress,Inc., 2022. – С. 54-62.

17. Тихонова, М. В. Новая форма устного опроса в системе оценки знаний студентов по дисциплине "химия" / М. В. Тихонова, И. А. Екимова // Современное образование: качество образования и актуальные проблемы современной высшей школы : материалы международной научно-методической конференции, Томск, 31 января – 01 2019 года. – Томск: Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, 2019. – С. 79-80.

18. Тихонова, М. В. Новый подход в организации самостоятельной работы студентов с использованием электронной информационно-образовательной среды в рамках изучения дисциплины «химия» / М. В. Тихонова // Современные тенденции развития непрерывного образования: вызовы цифровой экономики : Материалы международной научно-методической конференции, Томск, 30–31 января 2020 года. – Томск: Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, 2020. – С. 191-192.

19. Тихонова, М. В. Новый подход к организации самостоятельной работы студентов в рамках изучении дисциплины "Физико-химические методы анализа" / М. В. Тихонова, И. А. Екимова // Современное образование: повышение профессиональной компетентности преподавателей вуза - гарантия обеспечения качества образования : Материалы международной научно-методической конференции, Томск, 01–02 февраля 2018 года. – Томск: Том-

ский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, 2018. – С. 240-241. – EDN XSBAIH.

20. Тихонова, М. В. Анализ проблем, связанных с формированием фонда оценочных средств по дисциплине "Химия" / М. В. Тихонова // Современное образование: развитие технологий и содержания высшего профессионального образования как условие повышения качества подготовки выпускников : Материалы международной научно-методической конференции : Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, 2017. – С. 33-35.

21. Тихонова, М. В. Метод проектных задач в рамках комплексной подготовки инженерных кадров / М. В. Тихонова, И. А. Екимова // Современное образование: практико-ориентированные технологии подготовки инженерных кадров : Материалы международной научно-методической конференции, Томск, 29–30 января 2015 года. – Томск: Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, 2015. – С. 253-254.

22. Мешкова, Л. М. Формирование гносеологического компонента основы профессиональной подготовки студентов технического вуза при изучении естественнонаучных дисциплин / Л. М. Мешкова, Т. М. Гайнуллина // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. – 2013. – № 3. – С. 56-60.

23. Екимова, И. А. Опыт проведения научно-исследовательских работ магистрантов по физической химии и конструированию в смешанном формате обучения / И. А. Екимова, Е. А. Иванчикова, С. А. Артищев // Современное образование: повышение конкурентоспособности университетов : Материалы международной научно-методической конференции. В 2 ч., Томск, 28–29 января 2021 года. – Томск: Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, 2021. – С. 89-93. – EDN VSVFIP.

24. Пашукова, Т. И. Эгоцентризм у студентов в период социально-психологической адаптации к обучению в вузе / Т. И. Пашукова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2019. – № 1(830). – С. 223-235.

Analysis of Problems Associated with the Study of Chemistry by Students at a Technical University and Their Impact on the Quality of Specialist Training

Tikhonova M.V.

Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics

The article provides an analysis of the problems associated with the study of natural science disciplines by students of a technical university. The problems of forming interdisciplinary connections and their impact on the quality of training of future specialists are considered.

Keywords: higher education, problem analysis, natural sciences, technical university, chemistry, properties of substances, chemical processes and phenomena, motivation to study, quality of education, methods and forms of education, communicative competence, theoretical issues, solving practical problems, learning outcomes, professional activity, project tasks, engineering thinking, highly qualified personne.

References

1. Aleksandrova, E. A. Communicative Competence of Students of Technical Universities: A Sociological Analysis / E. A. Aleksandrova // Bulletin of Chelyabinsk State University. - 2010. - No. 20 (201). - P. 163-165.
2. Gonchar, I. I. Validity of the Sequence of Teaching General Scientific Disciplines in a Technical University / I. I. Gonchar, M. V. Chushnyakova, S. N. Krohin // Bulletin of the Siberian Institute of Business and Information Technology. - 2019. - No. 2 (30). - P. 5-10.
3. Dzhevaga, N.V. Ecological and chemical aspect of higher education // Actual problems of chemical and environmental education: 64th scientific and practical conference of chemists with international participation, St. Petersburg, April 13-15, 2017. – pp. 391-393.
4. Ekimova, I. A. Increasing the efficiency of the educational process in the framework of studying the discipline "Chemistry" at the university / I. A. Ekimova, M. V. Tikhonova, K. I. Fedorova // Actual problems of humanitarian and natural sciences. – 2016. – No. 4-3. – pp. 55-59.
5. Ekimova, I. A. Possibilities of computerized teaching methods in studying disciplines of the natural science cycle / I. A. Ekimova, M. V. Tikhonova // Modern education: new methods and technologies in organizing the educational process, Tomsk, January 31 – January 01, 2013. – Tomsk: Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics, 2013. – Pp. 35-36.
6. Kazarbin, A. V. Development of engineering thinking by means of students' research activities / A. V. Kazarbin, K. A. Drachev, Yu. V. Lunina // Pedagogical journal. – 2021. – Vol. 11. – No. 3-1. – Pp. 213-221.
7. Kazarbin, A. V. Natural science disciplines as a basis for the development of engineering thinking / A. V. Kazarbin, Yu. V. Lunina // Physics: fundamental and applied research, education: XVII regional scientific conference dedicated to the 150th anniversary of the discovery of the periodic table of chemical elements by D.I. Mendeleev, Blagoveshchensk, September 15–21, 2019. – Blagoveshchensk: Amur State University, 2019. – Pp. 233-237.
8. Lisichkin G.V. Main educational and methodological problems of modern school chemistry education / G. V. Lisichkin, I. A. Leenson // Russian Chemical Journal (D. I. Mendeleyev ZhRHO). - 2011. - Vol. 55, No. 4.
9. Features of acquiring chemical knowledge by engineering students / A. N. Shipulya, Yu. A. Bezgina, E. V. Volosova, E. V. Pashkova // Modern science-intensive technologies. - 2019. - No. 11-1. – Pp. 215-219.
10. Mastering the method of analyzing the structure of matter by students as a way of forming the scientific thinking of future specialists. Part I / L. A. Baykova, M. A. Kosareva, E. A. Nikonenko [et al.] // Education and Science. - 2019. - Vol. 21. - No. 7. - Pp. 41-68.
11. Rakhimova, T. A. On the Issue of "Teacher-Student" Relationships in the Process of Communication / T. A. Rakhimova, L. P. Danilenko, Yu. E. Kryukova // Philological Sciences. Theoretical and Practical Issues. - 2017. - No. 5-1 (71).
12. Sobolev, L. B. Multidisciplinarity as a Way to Strengthen the Position of Russian Technical Universities in International Rankings / L. B. Sobolev // Economic Analysis: Theory and Practice. - 2021. - Vol. 20. - No. 10 (517). - Pp. 1798-1817.
13. Poleva, E. A. Features and current difficulties of teaching chemistry to students of technical universities / E. A. Poleva // Humanitarian Scientific Bulletin. - 2021. - No. 7. - Pp. 43-46.
14. Popov, A. N. Features of the formation of professional and communicative competence of future engineers / A. N. Popov // Modern problems of science and education. - 2016. - No. 6.
15. Starodubtseva, V. K. Student motivation for learning / V. K. Starodubtseva // Modern problems of science and education. – 2014. – No. 6.
16. Teryusheva, S. A. Improving Chemistry Teaching Methods and Developing Research Skills in Students of Technical Universities in the Process of Learning Chemistry / S. A. Teryusheva, G. G. Komovnikova, O. V. Astraukh // Science in the Modern Information Society: Proceedings of the XXVIII International Scientific and Practical Conference, North Charleston, USA, February 27–28, 2022. – Morrisville, NC, USA: LuluPress, Inc., 2022. – P. 54–62.
17. Tikhonova, M. V. A new form of oral questioning in the system of assessing students' knowledge in the discipline "chemistry" / M. V. Tikhonova, I. A. Ekimova // Modern education: quality of education and current problems of modern higher education: Proceedings of the international scientific and methodological conference, Tomsk, January 31 - January 01, 2019. - Tomsk: Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics, 2019. - Pp. 79-80.
18. Tikhonova, M. V. A new approach to organizing students' independent work using an electronic information and educational environment in the framework of studying the discipline "chemistry" / M. V. Tikhonova // Modern trends in the development of continuous education: challenges of the digital economy: Proceedings of the international scientific and methodological conference, Tomsk, January 30-31, 2020. - Tomsk: Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics, 2020. - Pp. 191-192.
19. Tikhonova, M. V. A new approach to organizingindependent work of students in the framework of studying the discipline "Physicochemical Methods of Analysis" / M. V. Tikhonova, I. A. Ekimova // Modern education: improving the professional competence of university teachers - a guarantee of ensuring the quality of education: Proceedings of the international scientific and methodological conference, Tomsk, February 1-2, 2018. - Tomsk: Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics, 2018. - Pp. 240-241. - EDN XSBAIH.
20. Tikhonova, M. V. Analysis of problems associated with the formation of a fund of assessment tools for the discipline "Chemistry" / M. V. Tikhonova // Modern education: development of technologies and content of higher professional education as a condition for improving the quality of graduate training: Proceedings of the international scientific and methodological conference: Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics, 2017. - Pp. 33-35.
21. Tikhonova, M. V. The method of project problems in the framework of comprehensive training of engineering personnel / M. V. Tikhonova, I. A. Ekimova // Modern education: practice-oriented technologies for training

engineering personnel: Proceedings of the international scientific and methodological conference, Tomsk, January 29-30, 2015. - Tomsk: Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics, 2015. - P. 253-254.
22. Meshkova, L. M. Formation of the epistemological component of the basis of professional training of students of a technical university in the study of natural sciences / L. M. Meshkova, T. M. Gainullina // Science of the 21st century: questions, hypotheses, answers. - 2013. - No. 3. - P. 56-60.
23. Ekimova, I. A. Experience of conducting research work of master's students in physical chemistry and design in a blended learning format / I. A. Ekimova, E. A. Ivanchikova, S. A. Artishchev // Modern education: increasing the competitiveness of universities: Proceedings of the international scientific and methodological conference. In 2 parts, Tomsk, January 28-29, 2021. - Tomsk: Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics, 2021. - Pp. 89-93. - EDN VSVFIP.
24. Pashukova, T. I. Egocentrism in students during the period of socio-psychological adaptation to studying at a university / T. I. Pashukova // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences. - 2019. - No. 1 (830). - Pp. 223-235.

Цифровые инструменты в освоении грамматических норм и правил при обучении немецкому языку как второму иностранному

Щербакова Ирина Владимировна
кандидат филологических наук, доцент, доцент, Донской государственный технический университет, ira.leroy@yandex.ru

Ковальчук Надежда Владимировна
кандидат филологических наук, доцент, доцент, Донской государственный технический университет, ira.leroy@yandex.ru

Тимашова Мария Васильевна
кандидат философских наук, доцент, Донской государственный технический университет,ira.leroy@yandex.ru

Цифровые технологии активно входят в обучающую деятельность. В настоящей работе описаны основные цифровые инструменты, использующиеся при освоении грамматических норм и правил в результате обучения немецкому языку как второму иностранному. Также в работе отмечено, что цифровые технологии полностью не смогут заменить преподавателей. Основной задачей данной работы является описание результатов внедрения цифрового контента в процесс обучения грамматике немецкого языка и последующий анализ. Проведение представленного эксперимента стало возможным благодаря платформе Скиф на базе Донского государственного технического университета. Основными обучающимися явились студенты первого курса очной формы обучения, изучающие основной язык английский. Немецкий язык в данном случае являлся вторым иностранным языком для изучения. Результаты показали повышение интереса к изучению, освоение грамматики немецкого языка, а также быстрое приспособление в гибридной форме проведения занятий.

Ключевые слова: цифровизация, цифровые инструменты, цифровые технологии, цифровой контент, обучение, грамматика, грамматические нормы, грамматические правила, иностранный язык, немецкий язык.

Цифровизация активно внедряется во всех сферы деятельности. Цифровизацией мы называем процесс преобразования всех рабочих процессов и видов их деятельности в цифровой вид [5, с. 146]. Процесс цифровизации невозможно остановить. Каждую сферу деятельности человека он охватил. Учебный процесс не оставлен без внимания. Обучение, самообучение, саморазвитие – все эти процессы ощутили на себе цифровизацию [4, с. 132].

Процесс цифровизации в обучении – это внедрение новых технологий и инструментов в образовательную деятельность. Цифровизация в обучении предполагает опору на электронные учебники, материалы и пособия, разнообразие платформ для дистанционного и онлайн обучения, всевозможные компьютерные приложения и программы по обучению и тренировке изучаемого материала, а также гаджеты и девайсы, включающие интерактивные доски, панели и проекторы [1, с. 73].

Но при всех положительных сторонах внедрения цифровых инструментов в процесс обучения стоит отметить, что они не заменять традиционный путь получения образования оффлайн с преподавателем [7, с. 283]. Цифровые инструменты не должны полностью заменить преподавателя, а лишь только дополнить и расширить фундаментальные традиционные методы в обучении иностранному языку, а также в изучении нескольких иностранных языков.

Отметим следующие причины, исходя из которых, приоритетным все же остается традиционный путь получения образования. Во-первых, живое взаимодействие, ведь качественное обучение иностранному языку предполагает личное присутствие преподавателя и обучающихся. На опыте было доказано, что группе обучающихся становится неинтересно при онлайн прослушивании новых грамматических тем, они не вникают в процесс объяснения и тем самым теряют логическую цепь, что приводит к пробелам в обучении. Во-вторых, становится невозможным внедрение проектной и творческой деятельности.

Из выше сказанного приходим к выводу, что наиболее эффективными становятся гибридные формы обучения иностранным языкам. Это значит, что в традиционный урок или занятие мы внедряем цифровой контент. Это могут быть тестовые задания, тренируя изученную грамматическую тему, демонстрация презентаций для объяснения нового материала, просмотр видео роликов или фильмов на иностранных языках и другие [8, с. 242].

Проведение практических занятий в гибридной форме делает обучение немецкой грамматике более эффективной, так как представленные занятия

сочетают в себе формы традиционных уроков и онлайн-обучения. Такие занятия обладают гибкостью и доступностью учебного материала.

Отметим некоторые преимущества гибридной формы практических занятий:

1) Обучающиеся могут вернуться к пройденным ранее темам и повторить, закрыть пробелы в обучении.

2) Гибридные формы занятий повышают интерес к изучению иностранного языка, так как комбинируют в себе не только живое общение с преподавателем, но и просмотр видео и фильмов на иностранном языке, а также общение в чатах и форумах.

3) Оптимизируется рабочее время преподавателя.

Гибридные формы практических занятий приобретают особую актуальность в период цифровизации. Изучение иностранных языков становится составляющей частью профессиональной деятельности современных специалистов технической сферы.

Обучая на занятиях грамматическим нормам немецкого языка, мы формируем основные грамматические навыки, тем самым обеспечивая правильность устной и письменной речи обучающихся [2, с. 266]. Основной целю преподавателя остается научить обучающихся применять теоретические грамматические правила на практике, правильно строить предложения [6, с. 177]. Изучение грамматических норм и правил включает ознакомление и правильное применение в выполнении практических упражнений [3, с. 77].

Отметим, что основными методами изучения грамматического строя немецкого языка остаются эксплицитный и имплицитный. Эксплицитный метод включает в себя объяснение преподавателем непосредственно правил и их закрепление. Имплицитный метод, в свою очередь, является его зеркальным отражением, то есть происходит регулярное повторение и заучивание грамматических структур, обходя сами правила.

При обучении грамматике немецкого языка как второго иностранного стоит учитывать следующие шаги:

1) Знакомство с новыми правилами и первичное закрепление. Данный этап предполагает, что обучающиеся в преподавателе видят наставника. Он объясняет, даёт комментарии и помогает строить новые грамматические структуры обучающимся. Для организации данного этапа в рамках нашего исследования следует использовать цифровые технологии, а это значит, что при объяснении нового правила будет использована презентация в Power Point. Обучающимся наглядно представляется материал, каждый слайд может быть оформлен в определённом дизайне, закреплён музыкальный фрагмент. Также после демонстрации структуры предложения следует предоставить пример, где обучающиеся самостоятельно отвечают или подбирают правильный вариант ответа. Такой формат работы вовлекает каждого обучающегося и мотивирует его на практическую работу с тем или иным правилом.

2) Тренировка полученных знаний. Данный этап предлагает отработку новых грамматических структур, работу над ошибками, формирование ситуаций общения и вкрапление новых грамматических норм и правил к ранее закреплённым. Представленный этап является самым важным и долговременным. Для создания условий по тренировке и закреплению материала от преподавателя требуется тщательная подготовка практических упражнений, тестовых вопросов различного характера. Внедрение цифровых инструментов и технологий на данном этапе существенно сокращают время организационных моментов занятия. Данный этап замечателен тем, что преподаватель заранее имеет возможность подготовить большое количество разнообразных заданий. Отметим, что нами был создан курс на базе Донского государственного технического университета на портале «Скиф» по отработке грамматических норм и правил по немецкому языку как второму иностранному. Данный курс включает огромное количество практических упражнений и тестов. Обучающиеся особо мотивированы на данные курсы, так как это занимает мало времени, и они постоянно готовы к работе, имея доступ к сети Интернет.

Подготовленный нами курс «Освоение грамматических норм и правил при бучении немецкому языку как второму иностранному» имеет четкую структуру, логичен, он понятен обучающимся и легок в навигации. Обучающимся представлена аннотация данного курса, описывающая основные цели и задачи курса, а также представлен подробный учебный план, дающий понятие того, каких умений, навыков и результатов добьются обучающиеся при освоении данной курса. Предлагаем рассмотреть описанный курс (Рисунок 1).

Рисунок 1 – Общий экран разработанного курса

Отработка грамматического материала требует разработки системы практических упражнений. Для тренировки грамматических структур немецкого языка, являющегося вторым иностранным языком для обучающихся, нами были использованы разнообразные виды практических упражнений, помогающих усвоить правила грамматики немецкого языка, отработать основные формы, а также внедрить грамматические нормы и конструкции в устную и письменную речь обучающихся.

Нами отобраны основные виды практических упражнений:

1) Имитационные упражнения направлены на воспроизведение изучаемого грамматического правила в повседневных ситуациях. Такими упражнениями стали: отработка подходящих видовременных форм глаголов (обучающимся необходимо было опираться на временные обозначения в тексте или предложениях: Gestern … ich im Garten spazieren (gehen).), упражнения на отработку моторных образов (данный вид упражнений предполагал замену неопределенного артикля определенным, учитывая род существительного: eine Katze – … , ein Buch – … , ein Mann – …).

2) Подстановочные упражнения стали незаменимыми помощниками в отработке грамматических нор и доведения их до автоматизма. К данным практическим упражнениям мы относили упражнения на подстановку (обучающимся было предложено предложение с пропуском, им необходимо было вставить прилагательное в определенной степени (положительной, сравнительной или превосходной), учитывая падежные окончания и род (например: 1. Das ist eine … (neue) Tasche. 2. Wir sehen eine … (schöne) Katze.), а также упражнения на тренировку употребления предлогов с дательным падежом, с винительным падежом, только с дательным и винительным падежами. К таким упражнениям относили следующего вида с выбором одного правильного ответа:

Mein Bruder woht … Bonn.

a) in b) im c) an d) auf

3) К трансформационным упражнениям мы относили упражнения на объединение двух предложений в одно сложное. Данный вид практических упражнений направлен на развитие гибкости грамматических навыков. Обучающимся предлагалось два предложения, их необходимо было соединить в одно и написать, например: Wir gehen nach Hause. Olga geht spazieren. (aber)

В данном виде упражнений следует учитывать прямой и обратный порядок слов в подчиненном предложении.

4) Последним видом упражнений являлись ролевые игры, например «Вопрос-Ответ». Данный вид игры предполагал ведение в разработанном курсе чата. Данные упражнения имелась возможность проводить не только на занятиях, но и в свободное время. Один ведущий должен был загадать предмет, участники задавали же вопросы, ведущий отвечал «Ja», «Nein». Игра-беседа длилась до угадывания предмета.

Обозначенные выше упражнения носили исключительно цифровой характер и были разработаны в представленном курсе «Освоение грамматических норм и правил при бучении немецкому языку как второму иностранному».

3) Контроль и применение. Данный этап носит сложный характер, ведь применение относится к переносу усвоенных грамматических норм и правил на повседневные ситуации общения. Контроль – это проверка того, насколько качественно прошли два первых этапа. Контроль полученных грамматических норм возможен с применением цифровых инструментов. Это могут быть разнообразные виды тестовых заданий.

Общий вид тестирования в курсе выглядит следующим образом. Посмотрим на рисунок 2.

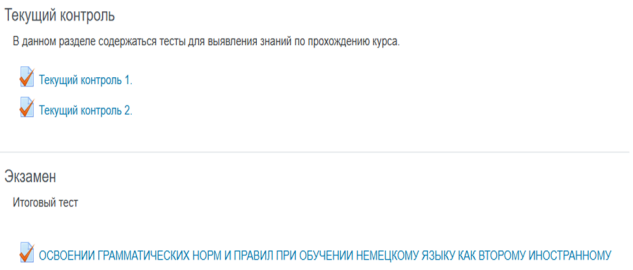

Рисунок 2 – Вид курса по проведению текущего и итогового контроля

Некоторые виды тестовых заданий мы представим на рисунке 3.

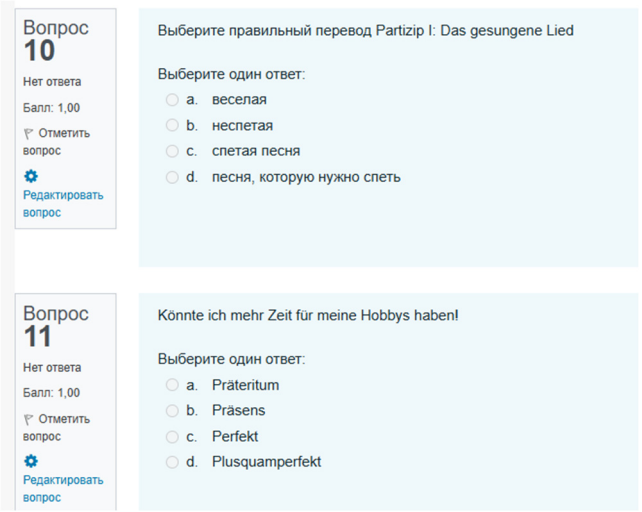

Рисунок 3 – Вид тестового задания

Обучающимся на проверку уровня овладения изученными грамматическими нормами и правилами были предложены тестовые задания. Тестирование состояло из тридцати пяти вопросов, на которые необходимо ответить было в ограниченное время.

Каждый тест имел следующие виды заданий: выбор одного правильного ответа, соотношение существительных с определенными предлогами, вписывание необходимого прилагательного с правильным падежным окончанием и другие.

Отметим, что мотивация к изучению грамматических норм и правил у обучающихся повысилась, учитывая, что немецкий для них являлся вторым иностранным языком с нуля.

Таким образом цифровые инструменты отлично дополняют традиционные формы ведения занятий, делают их более живыми и интересными, а также дают большое разнообразие форм и видов практических упражнений и тестовых заданий, что значительно повышает интерес обучающихся к изучению иностранных языков.

Литература

1. Байдикова Н.Л., Дмитриева О.А. Способ смешанного (аудиторно-дистанционного) обучения иностранному языку в системе управления электронным обучением // Педагогическая информатика. 2025. № 2. С. 64-74.
2. Колпакова Е.В. Обучение грамматике посредством применения современных методов обучения на уроках иностранного языка // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. 2025. № 1. С. 263-266.
3. Мохов А.А., Башеров О.И., Барышникова О.В., Година Д.Х. Особенности перевода текстов технической направленности в промышленных вузах // Управление образованием: теория и практика. 2023. № 10-1 (68). С. 75-83.
4. Солныков Д.А. Текущее состояние и перспективы интеграции информационных технологий при изучении иностранных языков // В сборнике: Новые технологии в обучении иностранным языкам. Сборник материалов XVII Всероссийской студенческой научно-практической конференции. Омск, 2024. С. 130-133.
5. Халимбекова М.К., Мужаидова А.А. Информационные технологии как фактор оптимизации обучения иностранному языку на среднем этапе обучения в общеобразовательном учреждении // Педагогическое образование. 2025. Т. 6. № 4. С. 144-149.
6. Щербакова И.В., Дорохина И.В. Тестирование как одна из форм самоконтроля обучающихся при обучении иностранному языку // Психология и педагогика служебной деятельности. 2025. № 2. С. 176-179
7. Щербакова И.В., Ковальчук Н.В. Использование видеоматериалов при обучении немецкому языку как второму иностранному // Образование. Наука. Научные кадры. 2025. № 2. С. 283-287.
8. Щербакова И.В., Ковальчук Н.В. Обучение числительным при изучении немецкого языка // Вестник экономической безопасности. 2025. № 2. С. 242-245.

Digital tools for mastering grammatical norms and rules when teaching german as a second foreign language

Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V., Timashova M.V.

Don State Technical University

Digital technologies are actively involved in educational activities. This paper describes the main digital tools used in mastering grammatical norms and rules as a result of learning German as a second foreign language. It is also noted in the paper that digital technologies will not be able to completely replace teachers. The main objective of this paper is to describe the results of the introduction of digital content into the process of teaching German grammar and subsequent analysis. The presented experiment was made possible by the Skif platform on the basis of the Don State Technical University. The main students were first-year full-time students who study English as their primary language. In this case, German was the second foreign language to study. The results showed an increased interest in learning, mastering the grammar of the German language, as well as rapid adaptation in a hybrid form of classes.

Keywords: digitalization, digital tools, digital technologies, digital content, teaching, grammar, grammatical norms, grammatical rules, foreign language, German language.

References

1. Baidikova N.L., Dmitrieva O.A. A method of mixed (classroom-distance) learning of a foreign language in an e-learning management system // Pedagogical informatics. 2025. No. 2. pp. 64-74.
2. Kolpakova E.V. Teaching grammar through the use of modern teaching methods in foreign language lessons // Actual problems of German studies, Roman studies and Russian studies. 2025. No. 1. pp. 263-266.
3. Mokhov A.A., Basherov O.I., Baryshnikova O.V., Godina D.Kh. Features of translation of technical texts in industrial universities // Education management: theory and practice. 2023. No. 10-1 (68). pp. 75-83.
4. Solnykov D.A. The current state and prospects of information technology integration in learning foreign languages // In the collection: New technologies in teaching foreign languages. Collection of materials of the XVII All-Russian Student scientific and practical conference. Omsk, 2024. pp. 130-133.
5. Halimbekova M.K., Muzhaidova A.A. Information technologies as a factor in optimizing foreign language teaching at the secondary stage of education in a general education institution // Pedagogical education. 2025. Vol. 6. No. 4. pp. 144-149.
6. Shcherbakova I.V., Dorokhina I.V. Testing as one of the forms of self-control of students in teaching a foreign language // Psychology and pedagogy of professional activity. 2025. No. 2. pp. 176-179
7. Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V. The use of video materials in teaching German as a second foreign language. Science. Scientific staff. 2025. No. 2. pp. 283-287.
8. Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V. Teaching numerals when learning German // Bulletin of Economic Security. 2025. No. 2. pp. 242-245.

«Профессионалитет» как основное направление профессионального образования

Зайниев Роберт Махмутович
Доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры информационных технологий, ОЧУВО «Международный инновационный университет», arb.71@mail.ru

Батыршина Альфия Робертовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и социально-гуманитарных дисциплин, Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы, Сочинский филиал (РУДН), arb.71@mail.ru

Федеральный проект «Профессионалитет» рассмотрен как основное направление профессионального образования в современной России с целью подготовки рабочих специальностей для высокотехнологичных объектов машиностроения, атомной промышленности, космической, авиационной и судостроительной отрасли, станкостроения, робототехники и т.д. Установлена преемственная связь начального профессионального образования (НПО) с рассматриваемым проектом «Профессионалитет» в области подготовки рабочих специальностей на уровне основного общего и среднего общего образования. Подробно рассмотрены особенности и недостатки среднего профессионального образования (СПО) в подготовке рабочих специальностей и возможности реализации проекта «Профессионалитет» в ныне действующих образовательных учреждениях. Отмечается возрастающая потребность молодежи получить образование по рабочим специальностям для работы на высокотехнологичных и перспективных предприятиях и компаниях.
Ключевые слова: Федеральный проект «Профессионалитет»; образовательно-производственный кластер; высококвалифицированные рабочие профессии; среднее профессиональное образование; начальное профессиональное образование.

Федеральный проект Министерства просвещения РФ «Профессионалитет» является одним из направлений среднего профессионального образования и предназначен для удовлетворения потребности рынка труда в квалифицированных рабочих кадрах. Потребность в рабочих высокой квалификации растет с каждым годом в связи с дальнейшим укреплением суверенитета страны и конкурентоспособности на мировом рынке. На современном этапе экономического развития страны необходимы не просто рабочая сила, а высококвалифицированные рабочие, подготовленные для работы на высокотехнологичных объектах машиностроения, атомной промышленности, авиационной и судостроительной отрасли, станкостроения, робототехники, объектах оборонной промышленности и т.д. В 2023 году в Послании Федеральному Собранию Президент РФ В.В. Путин отметил: «Считаю, что мы должны существенно расширить проект «Профессионалитет», в рамках которого создаются образовательно-производственные кластеры, обновляется учебная база, а предприятия, работодатели в тесном контакте с колледжами и техникумами формируют образовательные программы исходя из потребностей экономики» [4]. Отличительной особенностью проекта «Профессионалитет» является создание образовательно-производственного центра (кластера) под рабочие места для конкретных производственных предприятий.

Организаторы проекта «Профессионалитет» предполагают удовлетворить в полном объеме потребности предприятий многочисленных отраслей российской экономики в квалифицированных рабочих кадрах. Подготовка рабочих высшей квалификации всегда была востребована экономическим развитием. «Профессионалитет» входит в научный оборот как особое направление среднего профессионального образования.

Историческая справка

«Профессионалитет» как проект Министерства просвещения РФ, получивший старт в 2022 году, представляет по своему назначению уровень начального профессионального образования (НПО). НПО, введенное в Советском Союзе, получило широкое распространение в период индустриализации, коллективизации сельского хозяйства и в послевоенный период. В эти годы в стране нужны были рабочие кадры на предприятиях машиностроения, строительства, транспорта, сельского хозяйства и т.д. Причем потребность в квалифицированных рабочих кадрах с каждым годом росла в связи с расширением и модернизацией производственного сектора и укреплением обороноспособности станы. Повсеместно открывались различные ПТУ

(профессионально-технические училища) для подготовки рабочих необходимой квалификации, способных работать на станках, тракторах, комбайнах, строительных объектах, строительстве дорог и т.д. Поэтому НПО выполняло важную задачу для развития экономического могущества страны в подготовке рабочих кадров. Направление на обучение в ПТУ, как правило, получали молодые люди от конкретных предприятий и организаций с условием возвращения. Такая система подготовки рабочих кадров существовала многие годы и давала непрерывный поток молодых специалистов в условиях послевоенного восстановления страны.

Наряду с НПО получила развитие среднее профессиональное образование (СПО), в котором с получением рабочей профессии было введено полное среднее образование (среднее общее образование).

В 90-х годах в связи с постепенным развалом экономики, учебные заведения СПО постепенно приходят в упадок, а в начале 2000-х годов начался период всеобщего высшего образования. Особое развитие в этот период получило экономическое и юридическое образование. Этому способствовали открытие многочисленных частных вузов, филиалов многих государственных вузов по подготовке специалистов (позже бакалавров) гуманитарного направления, Перестали работать сначала образовательные организации НПО, затем и СПО. Подготовка специалистов для производственной отрасли с каждым годом сокращалась и постепенно теряла свою привлекательность и значимость. Так, по Федеральному закону об образовании 2012 года отсутствует уровень начального профессионального образования [5, с.23].

СПО в подготовке рабочих профессий

Прием обучающихся в образовательные организации СПО (колледжи, техникумы, училища) осуществляется на базе основного общего образования (9-ых классов) и среднего общего образования (11-ых классов) со сроком обучения 3-4 года и 1,5-2 года соответственно в зависимости от требований к подготовке по тем или иным направлениям. Для принятых обучающихся после 9-ых классов получение среднего общего образования было обязательным. Необходимость такой подготовки в СПО была продиктована с возможностью выпускника продолжить обучение на уровне высшего образования. Причем, с 2000-ых годов такая возможность предоставила выпускнику СПО поступить на любые направления подготовки в вузах без сдачи ЕГЭ по так называемым внутренним вступительным экзаменам. Такая возможность получить высшее образование привела к сокращению рабочих кадров со средним профессиональным образованием. А выпускники 11-ых классов во многих случаях считали уровень СПО не для получения специальности, а как промежуточный уровень для получения диплома о высшем образовании. При этом такую промежуточную подготовку успешно проводили колледжи, открытые при технических вузах. О подготовке специалистов в двух видах СПО (самостоятельных и открытых при вузах) подробно рассмотрено в нашей совместной статье [2].

Таким образом, система среднего профессионального образования начала давать сбои, вместо подготовки специалистов среднего звена и высококвалифицированных рабочих, учреждения СПО начали выпускать абитуриентов с сомнительным образованием для поступления в вузы.

Опыт профессионального образования многих стран Европы и Азии показывает, что образование на всех его уровнях ограничено определенными рамками. Это в первую очередь относится к количеству обучающихся на каждом уровне образования. Ограничения в приеме и распределении обучающихся на каждом уровне образования создаются и совершенствуются самой системой в зависимости от потребностей специалистов определенной квалификации, общественно-государственными интересами и не всегда сводится к рыночным отношениям. Так, в Послании Президента РФ В.В.Путина сказано: «Задача конкретная – за ближайшие пять лет подготовить порядка миллиона специалистов рабочих профессий для электронной промышленности, индустрии робототехники, машиностроения, …для обеспечения безопасности, суверенитета и конкурентоспособности России» [4]. Таким образом, в настоящее время основной акцент в профессиональном образовании сводится к образовательному проекту «Профессионалитет» для подготовки рабочих специальностей.

Реализация проекта «Профессионалитет»

Система подготовки рабочих кадров – это не только сфера деятельности Министерства просвещения РФ, а основная обязанность производственных предприятий и компаний разных ведомств, различных форм собственности (государственных, смешанных, частных и т.д.). Возникают различные вопросы по форме финансирования, подготовки материально-технической базы, зданий, мастерских, подготовки и подбора преподавательского состава, учебных мастеров и т.д. В связи с дальнейшим развитием и расширением СПО, как самостоятельного уровня профессионального образования и введением нового направления образовательно-производственных кластеров по программе «Профессионалитет», возникает необходимость создания отдельного ведомства по среднему профессиональному образованию на федеральном уровне при правительстве Российской Федерации. О необходимости выведения такого ведомства мы отмечали в статье [2].

Предприятия любой формы собственности может выйти с предложением в Министерство просвещения РФ об организации образовательно-производственного кластера по тому или иному направлению подготовки рабочих необходимых специальностей. Совместно могут определить сроки подготовки, программу обучения, виды и сроки учебных и производственных практик, формы контроля знаний и способы оценки сформированности профессиональных компетенций при завершении обуче-

ния. Необходимо более четкого определения проекта «Профессионалитет» в подготовке рабочих специальностей для потребностей и развития производственных и высокотехнологичных объектов машиностроения, атомной промышленности, космической и авиационной отрасли, судостроения, робототехники и т.д. Подготовку рабочих специальностей для производственной отрасли необходимо рассмотреть по программе «Профессионалитет» отдельно по подготовке специалистов гуманитарных направлений. Специалисты гуманитарных направлений, востребованные в своих отраслях, не представляют специалистов рабочих профессий.

Перевод существующих учреждений СПО (колледжи, техникумы, училища) независимо от направлений подготовки к программе «Профессионалитет», может привести к более непредсказуемым последствиям. Такая опасность существует, если не будет выделено как отдельное направление подготовка рабочих специальностей в профессиональном образовании. Поэтому целесообразно выделить из проекта «Профессионалитет» программу подготовки рабочих специальностей «Профессионалитет рабочих профессий».

Для бесперебойной работы образовательно-производственного кластера по программе «Профессионалитет рабочих профессий» необходимо создание благоприятных условий, обеспечив обучающихся, прибывших из других населенных пунктов, общежитием для проживания. В дальнейшем можно переходить к созданию условий для проживания в учреждениях интернатского типа. Материально-техническое оснащение учебных заведений должно отвечать современному передовому уровню развития производства. Проект «Профессионалитет» вполне вписывается в предвидение А.М.Новикова о перспективе развития профессионального образования, где он еще в 2005 году предсказал: «Но возможен в перспективе другой подход: резко увеличить прием молодежи в учреждения начального и среднего профессионального образования, при этом создав для выпускников, работающих на производстве, льготные условия для продолжения образования в профильных вузах по вечерней, заочной, открытой, дистантной и другим формам обучения без отрыва от производства. Тогда, получив и высшее образование, люди будут оставаться работать на производстве» [3, с.163].

Предприятия частного бизнеса, тем более небольшие предприятия производственного, строительного, сельскохозяйственного и т.д. секторов не заинтересованы участвовать в данном проекте, не желая вкладывать материальные и финансовые средства для развития образовательно-производственного кластера по программе «Профессионалитет». Крупные частные компании с перспективой дальнейшего развития могут принимать участие в программе «Профессионалитет» и кооперироваться с государственными образовательными организациями.

Остаются вопросы комплектации проекта «Профессионалитет» обучающимися. Организаторы данного проекта предполагают, что основной состав обучающихся составляют выпускники 9-ых классов и часть выпускников 11-ых классов. Причем, выпускников 9-ых классов предполагают обучать до трех лет и по некоторым направлениям и более трех лет с условием получения среднего общего образования (на уровне 11-ых классов). За это время, обучающиеся после 9-ых классов, якобы с рабочей профессией получают право поступить в вузы соответствующего направления. При таком подходе к проекту «Профессионалитет» мы снова приходим к среднему профессиональному образованию. И проблема подготовки рабочих кадров снова потерпит неудачу. «Профессионалитет рабочих профессий» от колледжа отличается тем, что для экономического развития всегда требовалось определенное количество рабочих необходимой квалификации. Именно из этих позиций еще в 2006 году президент Союза директоров средних специальных учебных заведений В.М. Демин отметил: «…возвратить учреждениям начального и среднего профессионального образования статус учебных заведений, осуществляющих обучение по законченным программам обучения, ориентированным на подготовку высококвалифицированных специалистов в соответствии с потребностями рынка труда. Колледжи и технические училища не должны превращаться в подготовительные отделения вузов или «фабрики» по предоставлению ускоренного непрерывного образования. Интеграция с высшей школой должна быть продолжена, но главным образом для поддержки талантливой и способной молодежи» [1, с.12].

Программа «Профессионалитет рабочих профессии» может быть реализован без дополнительных вложений на ныне существующих технических, строительных, технологических и т.д. учебных заведениях СПО за более короткие сроки и для обучающихся, принятых на базе основного общего образования. Выпускники получают документ о получении рабочей специальности по законченной программе и соответствующего разряда для выполнения профессиональной деятельности на предприятиях, участвующих в данном образовательно-производственном кластере.

Заключение

Профессиональное образование по подготовке рабочих специальностей имеет свою историю и находится на пути обновления и заметного изменения. Эти изменения продиктованы как внешними вызовами, так и внутренними потребностями общественного и экономического развития. «Профессионалитет рабочих профессий» как основная часть федерального проекта «Профессионалитет» может получить дальнейшее развитие при тесном взаимодействии и сотрудничестве предприятий и компаний производственной сферы с образовательными организациями общего (школьного) и среднего профессионального образования в целях подготовки высококвалифицированных рабочих специальностей, востребованных современным развитием экономики и производства «для обеспечения

безопасности, суверенитета и конкурентоспособности России».

Литература

1. Демин В.М. За модернизацию, рост конкурентоспособности начального и среднего профессионального образования // Высшее образование сегодня. 2006. №4. С.9-14.

2. Зайниев Р.М., Батыршина А.Р. Среднее профессиональное образование: пути развития в новых условиях // Современное профессиональное образование. 2025. №1. С.105-112.

3. Новиков А.М. Развитие отечественного образования /Полемические размышления. М.: Изд-во «Эгвес», 2005. 256 с.

4. Путин В.В. Послание Президента Российской Федерации от 21.02.2023 г. // http: // kremlin.ru

5. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации №273-ФЗ от 29.12.2012. Ростов-на-Дону: Легион, 2013. 208 с.

References:

1. Demin V.M. For modernization and increased competitiveness of initial and secondary vocational education // Higher Education Today. 2006. No. 4. Pp. 9-14.

2. Zainiev R.M., Batyrshina A.R. Secondary professional education: ways of development in new conditions // Modern Vocational Education. 2025. No. 1. Pp. 105-112.

3. Novikov A.M. Development of domestic education: polemical reflections. Moscow: Egvess Publishing House, 2005. 256 p.

4. Putin V.V. Message of the President of the Russian Federation dated February 21, 2023 // http://kremlin.ru

5. Federal Law on Education in the Russian Federation No. 273-FZ dated December 29, 2012. Rostov-on-Don: Legion, 2013. 208 p.

«Professionalitet» as a key direction in vocational education

Zainiev R.M., Batyrshina A.R.

International Innovative University, P. Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Sochi Branch (RUDN University). arb.71@mail.ru

The federal project “Professionalitet” is examined as a principal direction of vocational education in contemporary Russia aimed at training skilled workers for high-tech industries such as mechanical engineering, the nuclear industry, space, aviation and shipbuilding sectors, machine tool building, robotics, and others. A continuity link is established between initial vocational education and the “Professionalitet” project in training skilled workers at the level of basic general and secondary general education. The particular features and shortcomings of secondary vocational education in the preparation of skilled workers, as well as the opportunities for implementing the “Professionalitet” project in currently functioning educational institutions, are studied in detail. There is an increasing need for young people to get an education in skilled professions to work at high-tech and promising enterprises and companies.

Keywords: Federal project “Professionalitet”; educational-production cluster; highly qualified skilled trades; secondary vocational education; initial vocational education.

References

1. Demin, V.M. “For Modernization and Increasing the Competitiveness of Primary and Secondary Vocational Education.” Higher Education Today. 2006, no. 4, pp. 9–14.

2. Zainiev, R.M., Batyrshina, A.R. “Secondary Vocational Education: Paths of Development in the New Conditions.” Modern Vocational Education. 2025, no. 1, pp. 105–112.

3. Novikov, A.M. “Development of Domestic Education: Polemical Reflections.” Moscow: Egves Publishing House, 2005, 256 p.

4. Putin, V.V. “Address of the President of the Russian Federation,” February 21, 2023, http://kremlin.ru

5. Federal Law on Education in the Russian Federation No. 273-FZ, December 29, 2012. Rostov-on-Don: Legion, 2013. 208 p.

References:

1. Demin V.M. For modernization and increased competitiveness of initial and secondary vocational education // Higher Education Today. 2006. No. 4.Pp. 9-14.

2. Zainiev R.M., Batyrshina A.R. Secondary professional education: ways of development in new conditions // Modern Vocational Education. 2025. No. 1.Pp. 105-112.

3. Novikov A.M. Development of domestic education: polemical reflections. Moscow: Egvess Publishing House, 2005. 256 p.

4. Putin V.V. Message of the President of the Russian Federation dated February 21, 2023 // http://kremlin.ru

5. Federal Law on Education in the Russian Federation No. 273-FZ dated December 29, 2012. Rostov-on-Don: Legion, 2013. 208 p.

Диагностика профессиональной направленности курсантов военного вуза прошедших и не прошедших этап допрофессиональной военной подготовки

Брукова Маргарита Олеговна
аспирант Ярославского государственного Педагогического университета им. К.Д. Ушинского, reflecsiya@mail.ru

Статья посвящена исследованию особенностей профессиональной направленности курсантов военных вузов, сравнивая группы обучающихся, прошедшие и не прошедшие этап допрофессиональной военной подготовки. Цель исследования заключается в выявлении различий в уровне сформированности профессиональных качеств и мотивации среди указанных групп курсантов. Использованы методы психодиагностики, анкетирования и анализа документов. Результаты показывают значимость этапа допрофессиональной военной подготовки для формирования устойчивых профессионально значимых качеств и ценностных ориентиров будущих офицеров. Обосновывается необходимость изучения моделей и практик современной системы допрофессиональной военной подготовки с целью повышения качества профессиональной подготовки молодых военнослужащих.

Ключевые слова: профессиональная направленность, военно-профессиональная деятельность, допрофессиональная военная подготовка, мотивация, профессионально важные качества военнослужащих, модели и практики допрофессиональной военной подготовки.

В рамках нашего исследования проведена диагностика профессиональной направленности курсантов первого курса высшего военного учебного заведения. Особое внимание уделялось типу модели допрофессиональной военной подготовки, которую прошли курсанты до поступления. В качестве метода получения эмпирической информации нами использовалась «батарея» опросных методик. Тестовая батарея — это совокупность объединенных в группы психодиагностических методик, позволяющих комплексно оценивать профессиональную психологическую пригодность граждан и военнослужащих к тому или иному виду военно-профессиональной деятельности. [3]

В соответствии с требованиями руководящих документов в состав «батареи» включены следующие методики: Модуль-ОМ, анкета ВПН (адаптированный вариант), профессионально-личностный опросник (В.П. Петрова), многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ), опросник ВПМ, методика ВПО, субтесты для выявления познавательных способностей, для исследования вербально-логического, формально-логического (математического), пространственно-образного, вербально-логического мышления, оперативной и вербальной памяти, внимания, способности к концентрации внимания, запоминанию и сохранению информации, скорости переработки информации. [5]

В ходе исследования были проанализированы показатели 2021 года, связанные с сенсомоторными, когнитивными, личностными и ценностно-мотивационными ПВК курсантов, окончившие различные модели допрофессиональная военной подготовки. Основное внимание уделялось выявлению значимости различий между этими группами, в контексте наличия допрофессиональной военной подготовки. Существенных различий с 2022 и 2023 годами выявлено не было. О наличии значимых различий был применен t-критерий Стьюдента. Результат: t Эмп = 2.4 Полученное эмпирическое значение t (2.4) находится в зоне значимости.

Анализ данных показал, что уровни осведомленности о военной профессии, интеллектуальные способности, скорость реакции, адаптированность и социализированность, а также мотивация и адекватность мировоззрения продемонстрировали статистические различия между средними, результаты считаются закономерными. Выявленные данные независимы, распределены (приблизительно) нормально, имеют одинаковую величину дисперсии в каждой сравниваемой группе. Это означает, что наличие или отсутствие допрофессиональной военной подготовки оказывает заметное влияния на

указанные показатели. На основании полученных данных можно сделать следующие выводы: значения по t-критерию Стьюдента указывают на необходимость дальнейшего изучения факторов, влияющих на развитие ПВК.

Для эмпирического исследования проанализированы данные психологического обследования абитуриентов 2021 года – 239 человек.

Поступающие абитуриенты, прошедших допрофессиональную военную подготовку до поступления в высшее военное учебное заведение (в процентном соотношении):

Молодые люди, прошедшие модель общеобразовательной подготовки (ОБЗР) - 65 %, модель дополнительного образования - 19 %, модель специализированных образовательных организаций закрытого типа - 16 %

Результаты психологического обследования по методике «Адаптивность» (МЛО-АМ) курсантов выявили, что молодые люди, прошедшие модель общеобразовательной подготовки (ОБЗР) - 69 %, модель дополнительного образования - 85 %, модель специализированных образовательных организаций закрытого типа - 100 % имеют высокий уровень коммуникативных способностей, быстрое становление контактов с окружающими, Они легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро «входят» в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения и социализации. Как правило, не конфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью. Функциональное состояние лиц этой группы в период адаптации остаётся в пределах нормы, работоспособность сохраняется. Молодые люди, прошедшие модель общеобразовательной подготовки (ОБЗР) - 4 %, модель дополнительного образования - 22 %, модель специализированных образовательных организаций закрытого типа - 4 % имеют низкий уровень коммуникативных способностей, затруднение в построении контактов с окружающими, проявление агрессивности, повышенная конфликтность. [6] Подробнее результаты представлены на рисунке 1.

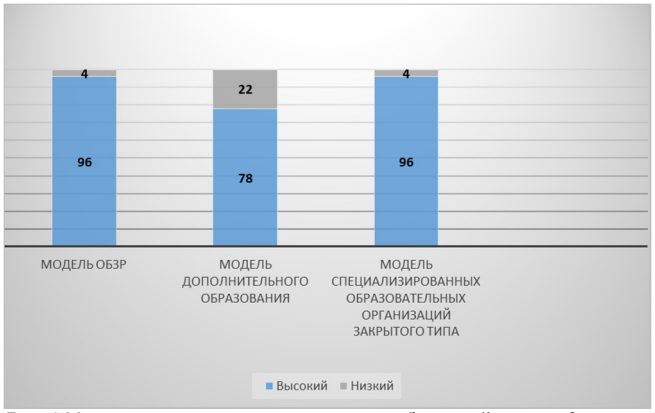

Рис.1 Уровень коммуникативных способностей респондентов

Молодые люди, прошедшие модель общеобразовательной подготовки (ОБЗР) - 4 %, модель дополнительного образования - 2 %, модель специализированных образовательных организаций закрытого типа - 0 % обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Поэтому успех адаптации во многом зависит от внешних условий среды. Такие люди, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. Процесс социализации осложнён, возможны асоциальные срывы, проявление агрессивности и конфликтности. Функциональное состояние в начальные этапы адаптации может быть нарушено. Лица этой группы требуют постоянного контроля. Наглядно результаты представлены на рисунке 2.

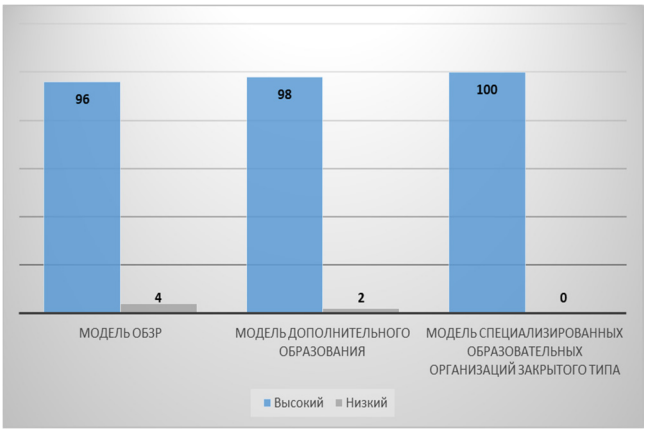

Рис.2 Показатели адаптированности среди респондентов

Молодые люди, прошедшие модель общеобразовательной подготовки (ОБЗР) - 74 %, модель дополнительного образования - 89 %, модель специализированных образовательных организаций закрытого типа - 97 % имеют высокий уровень социализации, адекватную оценку своей роли в коллективе, ориентацию на соблюдение общепринятых норм поведения.

Молодые люди, прошедшие модель общеобразовательной подготовки (ОБЗР) - 2 %, модель дополнительного образования - 1 %, модель специализированных образовательных организаций закрытого типа - 0 % имеют низкий уровень социализации, неадекватную оценку своего места и роли в коллективе, отсутствие стремления соблюдать общепринятые нормы поведения (рисунок 3).

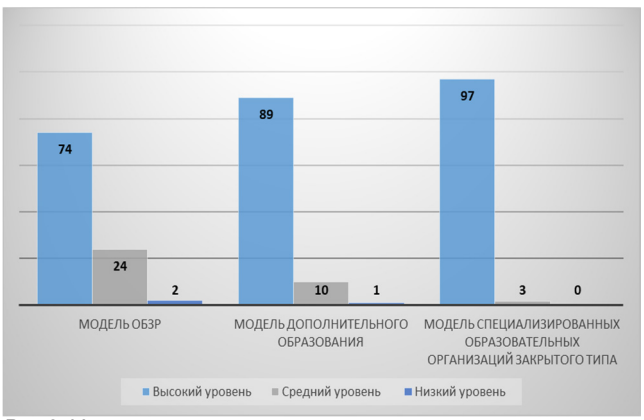

Рис.3. Уровень социализации опрошенных

Молодые люди, прошедшие модель общеобразовательной подготовки (ОБЗР) - 93 %, модель дополнительного образования - 97 %, модель специализированных образовательных организаций закрытого типа - 100 % имеют высокий уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции, высокая адекватная самооценка, адекватное восприятие действительности. Молодые люди, прошедшие модель общеобразовательной подготовки (ОБЗР) - 2 %, модель дополнительного образования - 0 %, модель специализированных образовательных организаций закрытого типа - 0 % имеют низкий уровень поведенческой регуляции, склонность к нервно-психическим срывам, отсутствие адекватности самооценки и адекватного восприятия действительности (рисунок 4).

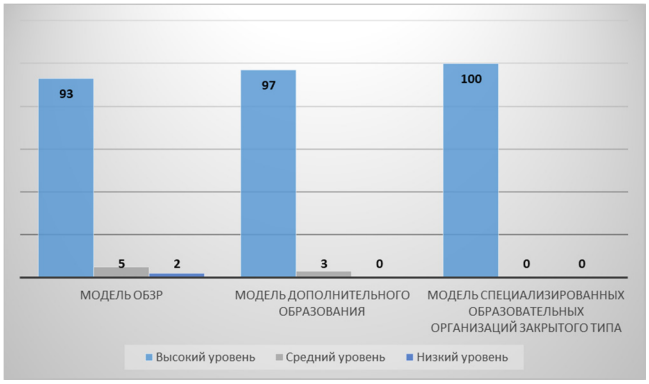

Рис. 4. Уровень НПУ респондентов

На рисунке 5 представлены результаты опроса респондентов с использованием методики «Модуль-ОМ».

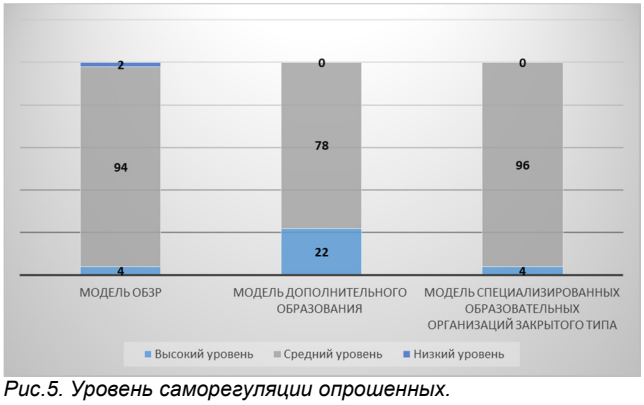

Рис.5. Уровень саморегуляции опрошенных.

Молодые люди, прошедшие модель общеобразовательной подготовки (ОБЗР) -4 %, модель дополнительного образования - 22 %, модель специализированных образовательных организаций закрытого типа - 4 % имеют высокий уровень саморегуляции. 2 % поступающих школьников имеют низкий уровень саморегуляции.

Результаты ответов респондентов по опроснику ВПМ представлены на рисунке 6.

Молодых люди, прошедшие модель общеобразовательной подготовки (ОБЗР) - 35 %, модель дополнительного образования - 84 %, модель специализированных образовательных организаций закрытого типа - 98% поступление их в военно-учебное заведение и военно-профессиональное обучение целесообразно. Молодые люди, прошедшие модель общеобразовательной подготовки (ОБЗР) - 4 %, модель дополнительного образования - 1 %, модель специализированных образовательных организаций закрытого типа - 2 % обучение в военно-учебном заведении возможно будет сопряжено с существенными затруднениями.

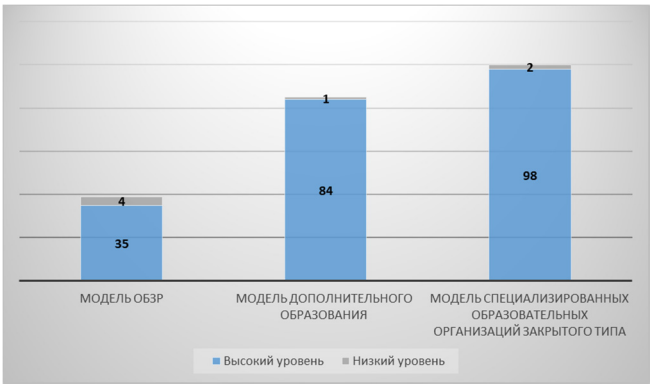

Рис.6 Уровень потенциала успешного обучения в военном ВУЗе

Результаты психодиагностики по методике ВПО: молодые люди, прошедшие модель общеобразовательной подготовки (ОБЗР) - 36 %, модель дополнительного образования - 74 %, модель специализированных образовательных организаций закрытого типа - 98% имеют высокий уровень военно-профессиональной осведомленности.

Молодые люди, прошедшие модель общеобразовательной подготовки (ОБЗР) - 24 %, модель дополнительного образования - 4 %, модель специализированных образовательных организаций закрытого типа - 0% имеют низкий уровень военно-профессиональной осведомленности. Наглядно указанные показатели представлены на рисунке 7.

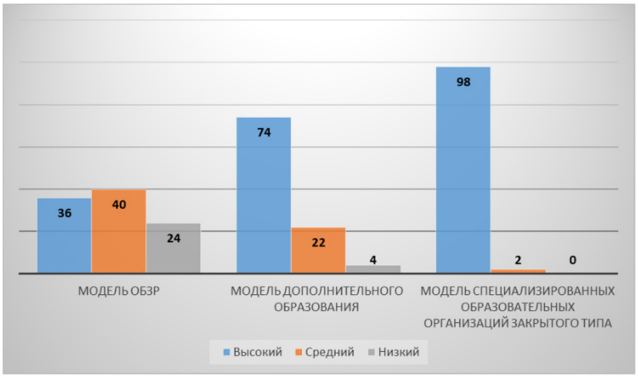

Рис.7. Уровень военно-профессиональной осведомленности

Познавательные способности по итогам прохождения курсантами субтестов: молодые люди, прошедшие модель общеобразовательной подготовки (ОБЗР) - 67 %, модель дополнительного образования - 56 %, модель специализированных образовательных организаций закрытого типа - 74% имеют высокий уровень общего интеллектуального развития.

Молодые люди, прошедшие модель общеобразовательной подготовки (ОБЗР) - 8 %, модель дополнительного образования - 2 %, модель специализированных образовательных организаций закрытого типа - 0% имеют низкий уровень общего интеллектуального развития (рисунок 8).

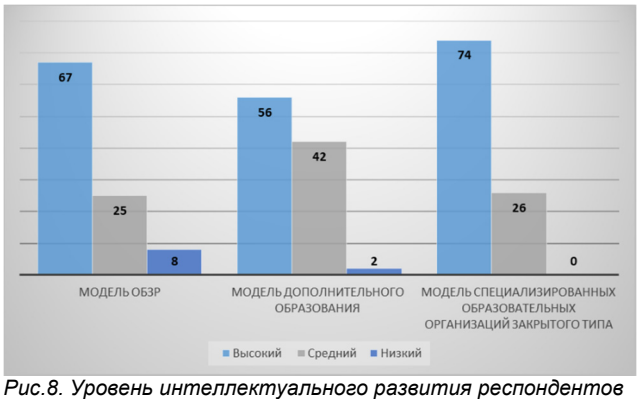

Рис.8. Уровень интеллектуального развития респондентов

Результаты психологического обследования по опроснику ВПМ: молодые люди, прошедшие модель общеобразовательной подготовки (ОБЗР) - 79 %, модель дополнительного образования - 82 %, модель специализированных образовательных организаций закрытого типа - 98% имеют адекватное мировоззрение, правильное восприятие своих места и роли в коллективе. Молодые люди, прошедшие модель общеобразовательной подготовки (ОБЗР) - 6 %, модель дополнительного образования - 1 %, модель специализированных образовательных организаций закрытого типа - 0% имеют искаженное мировоззрение, не всегда правильно оценивают свое место и роль в коллективе (рисунок 9)

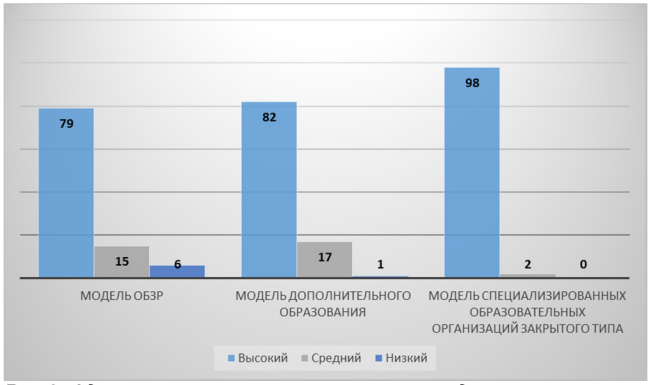

Рис.9. Адекватность мировоззрения респондентов

Также по результатам опросника отмечается, что молодые люди, прошедшие модель общеобразовательной подготовки (ОБЗР) - 41 %, модель дополнительного образования - 72 %, модель специализированных образовательных организаций закрытого типа - 97 % имеют высокий уровень направленности на военную службу. Молодые люди, прошедшие модель общеобразовательной подготовки (ОБЗР) - 59 %, модель дополнительного образования - 28 %, модель специализированных образовательных организаций закрытого типа - 3 % обладают средней и низкой направленностью на военную службу (рисунок 10).

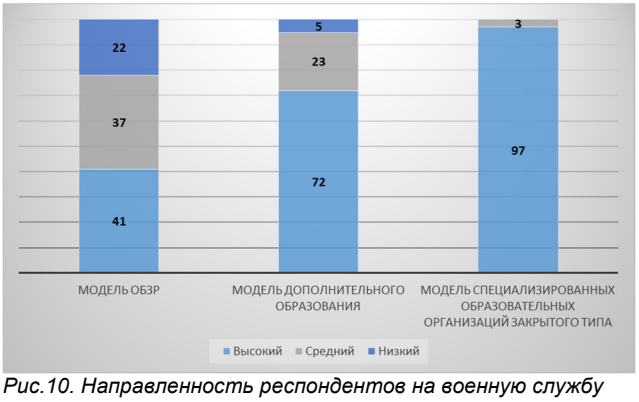

Рис.10. Направленность респондентов на военную службу

Молодые люди, прошедшие модель общеобразовательной подготовки (ОБЗР) - 36 %, модель дополнительного образования - 45 %, модель специализированных образовательных организаций закрытого типа - 81% имеют высокий уровень военно-профессиональной мотивации.

Молодые люди, прошедшие модель общеобразовательной подготовки (ОБЗР) - 64 %, модель дополнительного образования - 55 %, модель специализированных образовательных организаций закрытого типа - 19% обладают средней и низкой военно-профессиональной мотивацией. (рисунок 11)

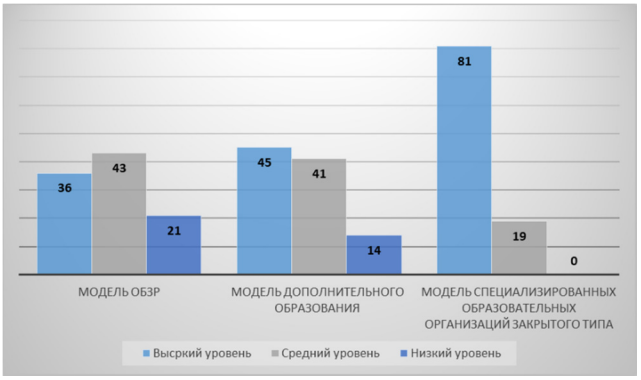

Рис.11. Военно-профессиональная мотивация

В процессе анализа изучалась военно-профессиональная направленность в военных училищах молодых людей, прошедшие модель общеобразовательной подготовки (ОБЗР), модель дополнительного образования, модель специализированных образовательных организаций закрытого типа, а также особенности формирования военно-профессиональной мотивации. Молодые люди из числа выпускников практики модели специализированных образовательных организаций закрытого типа значительно успешнее, чем бывшие школьники из числа гражданской молодежи адаптируются к условиям военной службы.

Курсанты с высоким уровнем военно-профессиональной мотивации обладают лучшими показателями успешности теоретической и практической подготовки, чем лица с низким уровнем мотивированности на овладение военной профессией.

Успешность обучения и последующей профессиональной деятельности во многом зависит от его способностей – совокупности профессионально

важных качеств (ПВК), среди которых, по современным представлениям, принято различать пять групп: личностные, интеллектуальные, психофизиологические, физиологические и физические. Уровень развития этих качеств в целях определения профессиональной пригодности выявляется при наборе кандидатов на обучение в вузе. [2]

Оцениваются личностные качества, в том числе наиболее важное из них в профессиональном плане – мотивационная сфера, направленность на освоение профессии.

Первоначальная летная подготовка в рамках модели специализированных образовательных организаций закрытого типа, проводимая в ОШИ с ПЛП, является также одним из способов формирования мотивации будущих военных летчиков. С этой точки зрения в ОШИ с ПЛП созданы благоприятные условия для формирования и развития устойчивой мотивации на летную работу, их воспитанники попадают в атмосферу особой духовности, где образ мышления педагогов, изучаемые предметы и используемые средства имеют выраженную авиационную направленность и активно воздействуют на личность подростка. Однако, формирование профессиональной направленности происходит не само по себе, а требует постоянных целенаправленных воздействий. Учебно-воспитательная и социолого-психокоррекционная работа по формированию мотивационно-личностной сферы обучаемых позволяет сохранять стабильно высокий уровень мотивации воспитанников на протяжении первых двух лет обучения и оптимизировать структуру личностных характеристик за счет развития эмоционально-волевых и интеллектуальных качеств, а также улучшать свойства социальной адаптации. По сравнению с гражданской молодежью, поступающей в летные училища, среди выпускников ОШИ с ПЛП больше лиц с 1 группой профотбора. [1]

В результате анализа полученных данных выявлено, что сенсомоторные, когнитивные, личностные, ценностно-мотивационные ПВК имеют значимые различия между результатами курсантов, закончившие разные модели допрофессиональной военной подготовки. То есть уровни осведомленности о военной профессии, интеллектуальных способностей, скорости реакции, адаптированности и социализированности, мотивации и адекватности мировоззрения зависят от наличия допрофессиональной военной подготовки.

При этом эмоционально-волевая сфера более устойчивая у лиц, проходящих допрофессиональную военную подготовку (модель специализированных образовательных организаций закрытого типа), чем у молодых людей прошедшие модель общеобразовательной подготовки (ОБЗР), модель дополнительного образования.

Уровень эмоционально-волевой регуляции, личностные особенности, интеллектуальные способности, военно-профессиональная направленность, адаптированность у молодых людей окончившие модель специализированных образовательных организаций закрытого типа ДВП выше, чем у молодых людей окончившие другие модели ДПВП, что позволяет сделать вывод об эффективности данной модели и практик, которые в нее входят (Суворовские военные училища и школы-интернаты с первоначальной летной подготовкой). [4]

Литература

1. Ворона, А.А. Теория и практика психологического обеспечения летного труда / А.А. Ворона, Д.В. Гандер, В.А. Пономаренко — Москва: Воен. изд-во, 2003. — 280 с. — Текст : непосредственный
2. Голуб, В.В. Психологические особенности формирования мотивации молодежи к военной службе. Наука как движущая антикризисная сила: инновационные преобразования, приоритетные направления и тенденции развития фундаментальных и прикладных научных исследований / В.В. Голуб, А.Е. Иванова — Текст : непосредственный // СПб: Санкт-Петербургский институт проектного менеджмента, — 2016. — С. 78 – 80.
3. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко. — Москва : Политиздат, 1985. — 412 с. — Текст : непосредственный.
4. Микрюков, Ю. В. Факторы, влияющие на нарушение процессов адаптации курсантов первого года обучения / Ю. В. Микрюков — Текст : непосредственный // Челябинск:Профессиональное образование в России и за рубежом, 2021. — №1 (41). — С.128-135.
5. Романова, Е. С. Психодиагностика / Е. С. Романова. — Санкт-Петербург : Питер, 2006. — 400 с. — Текст : непосредственный.
6. Рыбников, В. Ю. Психодиагностические методы выявления дезадаптационных нарушений в практике клинических психологов / В.Ю. Рыбников, С. В. Чермянин. — СПб.: ФАРМиндекс, 2009. — 215 с. — Текст : непосредственный.

Diagnostics of the professional orientation of military university cadets who have passed and have not passed the stage of pre-professional military training

Brukova M.O.

Yaroslavl State University K.D. Ushinsky Pedagogical University

The article is devoted to the study of the features of the professional orientation of cadets of military universities, comparing the groups of students who have passed and have not passed the stage of pre-professional military training. The purpose of the study is to identify the differences in the level of formation of professional qualities and motivation among these groups of cadets. The methods of psychodiagnostics, questionnaires, and document analysis were used. The results show the importance of the stage of pre-professional military training for the formation of stable professionally significant qualities and value orientations of future officers. The article substantiates the need to study the models and practices of the modern system of pre-professional military training in order to improve the quality of professional training for young military personnel.

Keywords: professional orientation, military professional activity, pre-professional military training, motivation, professionally important qualities of military personnel, models and practices of pre-professional military training.

References

1. Vorona, A.A. Theory and Practice of Psychological Support for Flight Work / A.A. Vorona, D.V. Gander, V.A. Ponomarenko - Moscow: Voen. Publishing House, 2003. - 280 p. - Text: direct
2. Golub, V.V. Psychological Features of Formation of Motivation of Young People for Military Service. Science as a Driving Anti-Crisis Force: Innovative Transformations, Priority Directions and Trends in the Development of Fundamental and Applied Scientific Research / V.V. Golub, A.E. Ivanova - Text: direct // St. Petersburg: St. Petersburg Institute of Project Management, - 2016. - Pp. 78 - 80.
3. Brief Psychological Dictionary / compiled by L.A. Karpenko. - Moscow: Politizdat, 1985. - 412 p. - Text: direct.
4. Mikryukov, Yu. V. Factors Influencing the Disruption of Adaptation Processes of First-Year Cadets / Yu. V. Mikryukov — Text: direct // Chelyabinsk: Professional Education in Russia and Abroad, 2021. — No. 1 (41). — P. 128-135.

Курс повышения квалификации с применением дистанционных образовательных технологий

Губанова Ольга Александровна
Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры переподготовки и повышения квалификации специалистов Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России, gubanova-olga@mail.ru

Михайлов Валерий Анатольевич
Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии экстремальных ситуаций Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России, formihailov@mail.ru

Михайлова Валентина Владиславовна
Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии экстремальных ситуаций Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России, valentina-vladi@mail.ru

В статье рассказано о курсе повышения квалификации для слушателей МЧС России, в должностные обязанности которых входят вопросы увольнения и дисциплинарных взысканий, в том числе, в отношении работников Министерства. На примере показано, какие ситуации рассматриваются в онлайн-занятии, которое затрагивает актуальные вопросы проведения мероприятий для оформления необходимых документов при увольнения работника по инициативе работодателя за дисциплинарные нарушения. Рассмотрены наиболее частые ошибки, ведущие к восстановлению работника в должности и выплате расходов (выплата за моральный ущерб, компенсация расходов в суде) при увольнении с нарушением юридических процедур. В статье на примерах продемонстрированы нарушения, которые недопустимы при проведении процедуры увольнения работников по инициативе работодателя (за нарушения дисциплины), которые могут быть в суде расценены в пользу работника.
Ключевые слова: курс повышения квалификации, дистанционные образовательные технологии, дисциплинарное взыскание, нарушения дисциплины.

В Санкт-Петербургском университете ГПС МЧС России создана программа повышения квалификации «Кадровое обеспечение МЧС России» для руководителей кадровых подразделений, в должностные обязанности которых в том числе, входят вопросы увольнения и дисциплинарных взысканий. Форма обучения - заочная с применением дистанционных образовательных технологий. Данный курс основан на проведении дистанционных онлайн-занятий: лекций и практических занятий по этим же темам. В программе курса прописаны разделы и входящие в них лекции и практические занятия и форма их проведения, т.е. какие из них будут проводиться в форме лекций и практических занятий – онлайн и какие будут изучаться самостоятельно на основе предложенных электронных материалов. Слушателю отправляются сообщения в том, когда и в какое время будут проводиться онлайн-занятия. В случае невозможности слушателя подключиться к занятиям, он может их прослушать в записи, которая будет храниться в его личном кабинете в течении месяца.

Стоит заметить, что практические занятия с интерактивными заданиями с автоматизированной проверкой – важнейшая часть данного онлайн-курса. [2,3]

Во-первых, практические онлайн-занятия позволяют слушателям непосредственно применять теоретические знания, полученные во время лекции, ведь многие ощущают определенные трудности в применении теории на практике и данное обучение избавляет их от данной проблемы.

Во-вторых, данные практические онлайн-занятия предоставляют слушателям возможность получить обратную связь и задавать интересующие их вопросы по теме занятия. В таких случаях присутствие опытного преподавателя, способного проанализировать и объяснить правильное решение, является весьма полезным. Благодаря обратной связи слушатели улучшают свои навыки и могут не повторять свои ошибки в дальнейшем.

В-третьих, данные занятия способствуют развитию самостоятельности и ответственности у слушателей. Ведь в отличие от обычных аудиторных занятий, где преподаватель присутствует непосредственно, онлайн-формат требует большей самостоятельности от обучаемого, которые должны сами организовать свое время, выполнять задания в заданные сроки и следить за процессом обучения. Это способствует развитию дисциплины и самоорганизации, что очень важно для дальнейшей успешной карьерной деятельности. [4,5,6,7,8,9,10,11]

В данной публикации мы рассмотрим наиболее актуальные вопросы, которые представлены в данном курсе. Например, одно из занятий посвящено вопросам увольнения работников по инициативе работодателя за дисциплинарные нарушения. Напомним: взысканий в отношении работника всего лишь три: замечание, выговор и увольнение и они выбираются в зависимости от степени вины работника. Вначале может быть наложено дисциплинарное взыскание в виде выговора, а потом объявлено замечание, в дальнейшем, за тяжкие правонарушения его можно будет уволить. Вспомним алгоритм применения дисциплинарного взыскания:

1. Создаются документы, фиксирующие дисциплинарный проступок (жалоба, акт, служебная записка и др.);
2. Берется объяснение от работника (2 рабочих дня) либо акт об отсутствии объяснений;
3. Готовится приказ о применении дисциплинарного взысканий (замечание, выговор, увольнение).

Но делать это нужно строго по правилам, иначе действия работодателя могут признать незаконными. Рассмотрим возможные ошибки при применении дисциплинарного взыскания.

Освежим базовые вещи при этом увольнении работника по инициативе работодателя, а именно, существуют грубые не грубые нарушения трудового распорядка. Пункты а, б части 6 статья 81 Трудового кодекса РФ – рассматривают увольнения работников за грубые нарушения дисциплины.

Если у работодателя допущено хотя бы одно грубое нарушение трудового распорядка, то это уже может быть основанием для увольнения. Но если нарушение не является грубым, а работник наглеет и не исполняет свои обязанности надлежащим образом, то применим следующий алгоритм: производим фиксацию нарушения при помощи акта, знакомим работника с этим документом. Напомним, в абзаце один ст. 193 ТК РФ прописано: «до применения дисциплинарного взыскания работодатель должен затребовать от работника письменное объяснение. Если по истечении двух рабочих дней указанное объяснение работником не предоставлено, то составляется соответствующий акт». [12]

Начнем с того, как должно быть правильно запрошено у работника объяснение, ведь ТК не закрепляет в каком виде у работника оно должно быть затребовано, с учетом практики желательно направить сотруднику письменное уведомление. В одном из споров работодатель отмечал, что затребовал у работника объяснение устно, а после составил акт об отказе в даче письменных объяснений. Суд подчеркнул, что истребование объяснения в устной форме не свидетельствует о соблюдении порядка применения дисциплинарного взыскания, подобное требование надлежит предъявить работнику в письменной форме под роспись. При этом, истребование объяснений не было затруднено в связи с отсутствием работника на рабочем месте. [13]

Поэтому составляем уведомление о необходимости предоставления письменных объяснений и сделать это можно в произвольной форме. Следующая ошибка может состоять в том, что были не востребованы объяснения по всем дням прогула. Например, сотрудника уволили за длительные прогулы в течение трех месяцев, но работодатель лишь однажды запросил пояснения от работника, а по другим дням такие объяснения не запрашивались.

Обращаем внимание, что нужно требовать объяснения за все дни отсутствия работника, которые планируются упоминать в приказе об увольнении. Итак, требуем у работника объяснительную по поводу допущенного нарушения, у работника есть два рабочих дня, чтобы написать объяснительную. Если работник отказывается предоставлять объяснительную, составляется акт (с подписями не менее 3 сотрудников, непосредственного руководителя и желательно представителей кадровой и юридической служб). Далее готовится дисциплинарный приказ в отношении работника – ему объявляют выговор за грубое нарушение служебной дисциплины. И если есть желание уволить работника по дисциплинарной статье и подстраховать работодателя, то лучше всего повторить эту же процедуру и повторно объявить работнику выговор. У работника в наличие имеется два выговора и он продолжает нарушать дисциплину, то следующий шаг – увольнение. И далее готовится приказ на увольнение. Если изначально нарушение на являлось грубым, то рекомендуется несколько раз применить процедуру дисциплинарных взысканий и в конце можно уволить работника по статье.

Напомним, какой должен быть соблюден порядок – предположим, работник не выходит на работу:

1. Составляется акт, в котором подробно указывается суть произошедшего, очень подробно описывается происшествие (какого числа, работник не вышел на работу по неуважительной причине, что должно быть подтверждено распечаткой электронной системы пропусков либо подтверждением показаний свидетелей). Напомним, данное нарушение является грубым нарушением дисциплины и основанием для увольнения. Повторимся, работнику дается два рабочих дня для написания объяснений по произошедшего инцидента. Работник должен под роспись ознакомится с актом, если он отказывается, то составляется дополнительный акт об отказе в ознакомлении, который подписывается двумя свидетелями (с учетом сотрудника, составившего акт, их количество будет три). Данный акт рекомендуется отправить работнику по электронной почте и заказным письмом с уведомлением по адресу проживания работника. Чтобы у кадровой службы остались документы, подтверждающие факт того, что данные документы были предоставлены работнику. С моменты предоставления данных через два дня если не получено письменных объяснений, составляется акт о непредоставлении объяснений. И кадровые службы приступают к процедуре увольнения: готовится приказ об увольнении в котором подробно описывается какое кон-

кретно грубое нарушение было допущено работником, как оно было зафиксировано, кто конкретно составил акт, кем он был подписан, какого числа, указывается почему не признали уважительными объяснения работника по поводу произошедшего (если оно вообще поступало), если не поступало – то это обязательно указывается.

2. Очень важно, что работник обязательно под роспись должен быть ознакомлен с приказом. Если работник отказывается ставить свою подпись в ознакомлении с приказом – составляется акт. В день увольнения работнику финансовым отделом производится полный расчет, отделом кадром выдается трудовая книжка, в которой сделана отметка статьи по которой он был уволен.

Алгоритм процедуры увольнения:

1.Составление акта;

2.Ознакомление с актом;

3.Запрос объяснений;

4.Акт об отсутствии объяснений;

5.Готовится приказ об увольнении;

6.Работнику производится полный расчет и выдается трудовая книжка.

И в заключении очень важный момент: если в процессе увольнения работник сообщает, что готов уволиться по собственному желанию, возможно стоит пойти ему навстречу, если работодатель не вполне уверен в четкости произведенных юридических процедур при увольнении и если где-то закралась ошибка, то в суде работника могут восстановить в занимаемой должности на работе с выплатой окладов за вынужденные прогулы и оплатой судебных издержек и морального вреда. Очень важно изучить и проанализировать судебную практику по аналогичным вопросам и после этого принимать решение в отношении работника.

Рассмотрим несколько случаев, из судебной практики: сотрудника уволили за неоднократные опоздания. Первые две судебные инстанции сочли решение работодателя законным и не нашли нарушений. Работник дошел до Верховного суда и Верховный суд отменил решений нижестоящих судов и отправил дело на новое рассмотрение. Верховный суд указал, что работодатель не учел тяжесть проступков работника и его предшествующее поведение. Сотрудник 30 лет проработал в компании, никогда не имел взысканий, а имел благодарности и грамоты. На основании этого Верховный суд счел, что взыскание в виде увольнения – как самой крайней меры не соответствует тяжести проступка, поэтому перед увольнением за неоднократные нарушения дисциплины важно:

- правильно оценить предшествующее поведение сотрудника и его отношение к труду;

- правильно оценить тяжесть проступков и соответствующее наказание;

- важно правильно оформить документ с оценкой проступков и предшествующего поведения работника.

Ведь в случае с судом, будут выявляться все факты того, учел ли работодатель предшествующее поведение работника и тяжесть проступков и соответствующую тяжесть наказания. Данные ситуации приводят к нарушению применения дисциплинарных взысканий и в случае судебной практики могут быть истолкованы в пользу работника.

Заключение

В нашей публикации мы рассмотрели пример онлайн-занятия, где рассматриваются актуальные для кадровых руководителей вопросы, связанные с судебной практикой увольнения работников по статье. Рассматриваемый в статье курс обладает многими преимуществами, но главным является гибкость в выборе времени и места для занятий. Участники курса могут присоединиться к онлайн-занятиям из любой точки, используя компьютер или смартфон. Другим преимуществом является доступность информации. Занятия записываются и предоставляются слушателям для дальнейшего просмотра, что позволяет им в случае необходимости вернуться к материалам и повторить необходимые темы. В курсе программы особое внимание уделено вопросам судебной практики и нарушениям в вопросах увольнения со стороны работодателя. Данный курс может облегчить задачу в решении спорных вопросов увольнения работников. [14,15,16,17]

Курс повышения квалификации выполнен с использованием электронной информационно-образовательной среде университета, при помощи дистанционных образовательных технологий и предоставляет возможность слушателям МЧС России обучаться независимо от времени и места их нахождения. [17,18,19,20]

Литература

1.Губанова О.А. Порядок проведения служебных проверок в МЧС России // Юридическая наука, 2025, № 3. С.79-82.

2. Губанова О.А. Информационно-педагогические технологии в системе профессиональной подготовки курсантов вузов МЧС России: дис ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.А. Губанова. – СПб., 2008. – 154 с.

3. Лобжа М.Т., Романенко Н.В., Губанова О.А., Багреев С.Р. Модульный подход к формированию программ дополнительного профессионального образования // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2022. № 4. С.42-47.

4. Губанова О.А. Продвижение по службе квалифицированных специалистов // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. 2016. № 2 (31). С.28-30.

5. Губанова О.А., Агеев П.М., Сурмило С.В. Психолого-педагогические основы воспитания лидерских качеств курсантов МЧС России // Науч.-аналит. журн. «Вестник С.-Петерб. ун-та ГПС МЧС России». 2021. № 3. С. 132-136.

6. Воробейчикова О.П., Губанова О.А. Правовые аспекты социальных гарантий сотрудников Федеральной противопожарной службы Государственной противопожарной службы МЧС России// Право.

Безопасность. Чрезвычайные ситуации. 2013 № 2 (19) С.58-63

7.Губанова О.А. История и реформирование пенсионного обеспечения в России // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. 2018 № 2 (39). С.79-82

8.Губанова О.А. Реформирование пенсионной системы в Российской Федерации // Тезисы междунар. конф.// СПбУГПС 2019. СПб., 2019. С.212-215

9.Воробейчикова О.П., Губанова О.А. Технологии по работе с резервом кадров в Санкт-Петербургском университете ГПС МЧС России. Науч.-аналит. журн. «Вестник С.-Петерб. ун-та ГПС МЧС России». 2010 № 2. С.62-70

10.Губанова О.А., Бруевич М.Ю. Право на вторую пенсию // Закон и власть. 2023. № 1. С. 26-28.

11. Губанова О.А., Зуев А.В., Османов Ш.А., Завьялов Д.Е. Пенсия за выслугу лет» // Юридическая наука, 2024, № 4. С. 37-40.

12.Трудовой кодекс Российской Федерации» от 30.12.2001 N 197-ФЗ (ред. От 28.12.2024). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

13."Обзор практики рассмотрения судами дел по спорам, связанным с прекращением трудового договора по инициативе работодателя" (утв. Президиумом Верховного Суда РФ 09.12.2020) Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

14. Лобжа М.Т., Михайлов В.А., Михайлова В.В. Методологические аспекты проектирования технологии формирования психофизических качеств на основе адаптационного потенциала // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. 2015. № 4 (29). С. 26-30

15. Елфимов Н.В., Михайлов В.А., Михайлова В.В. Совершенствование методики профессиональной подготовки курсантов вузов МЧС России в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. 2016. № 3 (32). С. 39-43

16. Михайлов В.А. Актуальные аспекты морально-психологической подготовки выпускников вузов ГПС МЧС России // В сборнике: Подготовка кадров в системе предупреждения и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. Материалы Международной научно-практической конференции. 2018. С.164-167.

17.Грешных А.А., Рева Ю.В. Психолого-педагогические подходы к проектированию педагогической деятельности в университете ГПС МЧС России // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. 2020. № 2 (47). С. 29-33.

18.Рева Ю.В. Технологии дистанционного образования в Санкт-Петербургском университете ГПС МЧС России // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. 2015. № 4 (29). С. 39-43.

19. Губанова О.А., Бородин М.П., Алибеков А.А. Применение электронного учебно-методического комплекса при дистанционном освоении слушателями курса повышения квалификации // Педагогический журнал. 2021. № 5–1. С. 412–418.

20. Губанова О.А. Модульное обучение в образовательной деятельности вуза // Педагогический журнал. 2022. № 1-1. С. 313–318.

21. Губанова О.А., Степанов Р.А., Шелепенькин А.А. Электронная информационно-образовательная среда в системе повышения квалификации слушателей МЧС России» // Педагогический журнал, 2023, № 6-1. С.265-271.

Advanced training course using distance educational technologies

Gubanova O.A., Mikhailov V.A., Mikhailova V.V.
St. Petersburg University of the State Fire Service of EMERCOM of Russia

The publication describes a refresher course for students of the Russian Emergencies Ministry whose job responsibilities include dismissal and disciplinary action, including in relation to employees of the Ministry. The example shows what situations are considered in the webinar, touching upon current issues of holding events for drawing up the necessary documents when dismissing an employee at the initiative of the employer for disciplinary violations. The most common mistakes leading to the reinstatement of the employee and payment of expenses (payment for moral damage, compensation for expenses in court) in case of dismissal with violation of legal procedures are considered. The article demonstrates examples of violations that are unacceptable during the procedure for dismissing employees at the initiative of the employer (for disciplinary violations), which can be assessed in favor of the employee in court.

Keywords: refresher course, distance learning technologies, disciplinary action, disciplinary violations.

References

1. Gubanova O. A. The procedure for conducting official inspections in the Ministry of Emergency Situations of Russia // Legal science, 2025, No. 3. Pp. 79-82.
2. Gubanova O. A. Information and pedagogical technologies in the system of professional training of cadets of universities of the Ministry of Emergency Situations of Russia: diss ... candidate of ped. sciences: 13.00.08 / O. A. Gubanova. - St. Petersburg, 2008. - 154 p.
3. Lobzha M. T., Romanenko N. V., Gubanova O. A., Bagreev S. R. Modular approach to the formation of additional professional education programs // Actual problems of physical and special training of law enforcement agencies. 2022. No. 4. Pp. 42-47.
4. Gubanova O. A. Career advancement of qualified specialists // Psychological and pedagogical problems of human and society safety. 2016. No. 2 (31). P. 28-30.
5. Gubanova O. A., Ageev P. M., Surmilo S. V. Psychological and pedagogical foundations for developing leadership qualities in cadets of the Ministry of Emergency Situations of Russia // Scientific and analytical journal. "Bulletin of the St. Petersburg University of the GPS EMERCOM of Russia". 2021. No. 3. P. 132-136.
6. Vorobeychikova O. P., Gubanova O. A. Legal aspects of social guarantees for employees of the Federal Fire Service of the State Fire Service of the EMERCOM of Russia // Law. Security. Emergencies. 2013 No. 2 (19) P.58-63
7. Gubanova O. A. History and reform of pension provision in Russia // Psychological and pedagogical problems of human and society security. 2018 No. 2 (39). P.79-82
8. Gubanova O. A. Reforming the pension system in the Russian Federation // Abstracts of the international. conf.// SPbUGPS 2019. SPb., 2019. P.212-215
9. Vorobeychikova O. P., Gubanova O. A. Technologies for working with the personnel reserve at the St. Petersburg University of the GPS EMERCOM of Russia. Scientific and analytical journal. "Bulletin of the St. Petersburg University of the GPS EMERCOM of Russia". 2010, No. 2, pp. 62-70
10. Gubanova O. A., Bruevich M. Yu. The right to a second pension // Law and Government. 2023. No. 1, pp. 26-28.
11. Gubanova O. A., Zuev A. V., Osmanov Sh. A., Zavyalov D. E. Pension for length of service // Legal science, 2024, No. 4, pp. 37-40.
12. Labor Code of the Russian Federation dated 30.12.2001 N 197-FZ (as amended on 28.12.2024). Access from the reference and legal system "ConsultantPlus".
13. "Review of the practice of considering cases by courts on disputes related to the termination of an employment contract at the initiative of the employer" (approved by the Presidium of the Supreme Court of the Russian Federation on 09.12.2020) Access from the reference and legal system "ConsultantPlus".
14. Lobzha M.T., Mikhailov V.A., Mikhailova V.V. Methodological aspects of designing a technology for the formation of psychophysical qualities based on adaptive potential // Psychological and pedagogical problems of human and society safety. 2015. No. 4 (29). P. 26-30
15. Elfimov N.V., Mikhailov V.A., Mikhailova V.V. Improving the methodology of professional training of cadets of universities of the Ministry of Emergency Situations of Russia in accordance with the requirements of the third generation federal state educational standard // Psychological

and pedagogical problems of human and society safety. 2016. No. 3 (32). P. 39-43
16. Mikhailov V.A. Actual aspects of moral and psychological training of graduates of universities of the GPS EMERCOM of Russia // In the collection: Training of personnel in the system of prevention and elimination of consequences of emergency situations. Materials of the International scientific and practical conference. 2018. P. 164-167.
17. Greshnykh A.A., Reva Yu.V. Psychological and pedagogical approaches to the design of pedagogical activities at the University of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia // Psychological and pedagogical problems of human and society safety. 2020. No. 2 (47). Pp. 29-33.
18. Reva Yu.V. Distance education technologies at the St. Petersburg University of the GPS EMERCOM of Russia // Psychological and pedagogical problems of human and society safety. 2015. No. 4 (29). P. 39-43.
19. Gubanova O.A., Borodin M.P., Alibekov A.A. Application of an electronic educational and methodological complex in distance learning by students of the advanced training course // Pedagogical journal. 2021. No. 5–1. P. 412–418.
20. Gubanova O. A. Modular training in the educational activities of the university // Pedagogical journal. 2022. No. 1-1. P. 313–318.
21. Gubanova O. A., Stepanov R. A., Shelepenkin A. A. Electronic information and educational environment in the system of advanced training of students of the Ministry of Emergency Situations of Russia "// Pedagogical journal, 2023, No. 6-1. P. 265-271.

О целевых, сущностных, структурных и процессуальных особенностях формирования готовности будущих педагогов к обучению школьников в условиях цифровой среды

Епанов Алексей Витальевич
преподаватель кафедры философии и общественных наук, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

Данная статья посвящена анализу особенностей формирования готовности будущих педагогов к обучению школьников в условиях цифровой среды. Подробно рассмотрены целевые, сущностные, структурные и процессуальные особенности формирования готовности. Результат проведенного анализа концептуальных положений готовности позволит сформировать педагогическую модель формирования готовности.
Ключевые слова: педагогическая готовность, особенности формирования готовности, обучение в цифровой среде, целевые установки, сущностные характеристики профессиональной готовности, структурные компоненты готовности, процессуальные аспекты.

Современная педагогика ставит во главу угла объединение знаний по предмету, умений преподавания, понимания психологии учеников и навыков работы с цифровыми технологиями. Чтобы этого достичь, необходимо тщательно проанализировать и пересмотреть учебные программы, систему стажировок для будущих учителей, а также способы поддержки начинающих специалистов, как с научной точки зрения, так и с точки зрения практической применимости.

В мировых образовательных стратегиях особое внимание уделяется внедрению цифровых навыков в программы университетов. Российские образовательные стандарты также ориентируются на достижение конкретных результатов, где цифровые инструменты играют ключевую роль в создании учебных планов. Эти планы должны быть направлены на индивидуальный подход к каждому ученику и повышение его успеваемости.

Формирование готовности к профессиональной деятельности, будучи междисциплинарной задачей, опирается на разработки киберпедагогики, психологии обучения, теории деятельности и социологии образования. Это создает обширную область для исследований, включающую педагогическое проектирование, когнитивные подходы к освоению информационно-коммуникационных технологий, этические и правовые нормы, а также обеспечение кибербезопасности в школах. Анализ эмпирических данных выявляет существенное расхождение между заявленными умениями и реальным применением ИКТ начинающими учителями. Это обусловлено, в частности, нецелостностью учебных программ, недостаточным техническим оснащением, дефицитом времени для практической апробации цифровых инструментов, а также низкой уверенностью в собственных силах из-за слабо сформированной мотивации к непрерывному технологическому развитию.

Преодоление указанных трудностей предполагает комплексный подход к управлению изменениями. Он включает разработку взаимосвязанной модели подготовки, которая интегрирована с возможностями университета и опорных школ, организацию профессиональных сообществ и платформ для обмена опытом, применение исследовательских и проектных методов обучения, которые мотивируют самостоятельный выбор цифровых ресурсов с дальнейшим анализом результативности их использования.

Целевые установки формирования готовности

На общегосударственном уровне задачи формирования готовности педагогов к работе с ЦОС определяются государственной стратегией в области образования и развития цифровой экономики. Активное внедрение цифровых технологий признано приоритетным направлением, оказывающим существенное влияние на систему образования.

Современные требования подразумевают, что выпускник педагогического университета должен разбираться в основах современных информационных технологий и уметь применять их в своей профессиональной деятельности, обладать навыками цифрового моделирования образовательного процесса, цифрового общения и обеспечения информационной безопасности в сфере образования. Другими словами, от молодого специалиста ожидается готовность к применению цифровых инструментов в обучении, созданию безопасной и эффективной цифровой среды обучения и к выполнению роли наставника для учеников в вопросах освоения цифровой грамотности.

Существующие образовательные программы педагогических вузов часто отдают предпочтение подготовке по общеобразовательным предметам и методикам, не уделяя достаточного внимания цифровому аспекту и, следовательно, не обеспечивая надлежащую готовность учителя к обучению цифровым навыкам учащихся [1].

Сущностные характеристики профессиональной готовности в цифровой среде

Профессиональная подготовленность будущего педагога к функционированию в цифровой среде представляет собой многоаспектное личностно-профессиональное формирование, включающее в себя как компетенции, так и психологические аспекты. По сути, готовность является интеграцией знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций и личностных качеств, необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности с применением цифровых технологий. Другими словами, это состояние и квалификация педагога для результативного выполнения профессиональных задач в цифровой образовательной среде. Отечественные исследователи подчеркивают, что цифровые компетенции преподавателя являются основой для ориентации в цифровом пространстве и необходимым условием формирования цифровой грамотности у учащихся. Готовность к работе в ЦОС не ограничивается только техническими навыками, но предполагает понимание педагогических принципов использования электронных ресурсов и критический подход к внедрению инновационных технологий [2].

К ключевым характеристикам готовности относится высокий уровень компетентности в сфере цифровых технологий. Будущий педагог должен обладать необходимыми знаниями о цифровых ресурсах, платформах и методах их применения в образовательном процессе. Однако одной компетентности недостаточно – необходимо позитивное отношение педагога к внедрению и креативному использованию технологий в обучении. Мотивационная составляющая проявляется в заинтересованности инновациями, осознании значимости цифровых инструментов для улучшения качества образования и стремлении к постоянному обучению [3]. Исследователи акцентируют внимание на необходимости формирования у педагогов потребности в непрерывном обучении и развитии в области ИКТ, учитывая динамичное развитие цифровой среды. Существенным аспектом готовности является уверенность педагога в своих возможностях использования цифровых технологий.

Наконец, важной характеристикой профессиональной готовности в цифровой среде является рефлексивность – способность анализировать результаты своей работы и влияние используемых технологий на обучение, делать выводы и корректировать педагогическую практику [4].

Структурные компоненты готовности

Многие исследователи рассматривают готовность как структурное образование, включающее ряд взаимосвязанных компонентов. В контексте подготовки учителя к работе в цифровой среде можно выделить следующие основные компоненты профессиональной готовности:

Мотивационно-ценностный компонент.

Данный компонент отражает профессиональные ценности, мотивацию и установки будущего учителя в отношении использования цифровых технологий в обучении. Он включает позитивное отношение к педагогическим инновациям, интерес к освоению новых цифровых инструментов, понимание значимости ЦОС для развития учащихся.

Мотивационно-ценностный компонент характеризуется следующими показателями: отношение к профессии как ценности; понимание и переживание ее значимости как для общества, так и для собственного развития; интерес к преподаваемой дисциплине и вопросам образования в целом; увлеченность наукой и стремление к самосовершенствованию [5].

На основе различного уровня сформированности и степени выраженности данных критериев можно выделить три условных уровня развития мотивационно-ценностного компонента профессиональной компетенции преподавателя педагогического вуза. Для высокого уровня развития мотивационно-ценностного компонента характерно наличие у преподавателя устойчивой мотивации профессиональной педагогической деятельности, которая относительно независима от меняющихся конкретных условий. Средний уровень развития мотивационно-ценностного компонента профессиональной компетенции преподавателя педагогического вуза характеризуется эпизодическим осознанием и переживанием общественной и личностной ценности профессиональной педагогической деятельности. Эмоциональное отношение к ней неустойчиво и во многом определяется конкретной ситуацией.

Низкий уровень развития мотивационно-ценностного компонента профессиональной компетенции преподавателя педагогического вуза характе-

ризуется несформированностью мотивов профессиональной педагогической деятельности или преобладанием узко-личностных, прагматических мотивов [6].

Когнитивный компонент.

Подразумевает совокупность знаний и представлений, необходимых педагогу для работы в цифровой среде. Будущий учитель должен понимать принципы функционирования цифровой техники и программ, знать дидактические возможности различных электронных средств обучения.

Когнитивный компонент в структуре готовности позволит обеспечить системное антропологическое знание, необходимое для обеспечения развития целостной личности воспитанника, и послужит основой для саморазвития педагогов. При этом важен не только уровень профессиональных знаний, но и уровень гуманитарных знаний в целом.

Деятельно-практический компонент.

Данный компонент (его часто называют операциональным или практическим) включает непосредственно умения и навыки применения цифровых технологий в профессиональной деятельности. Речь идет о способности отбирать адекватные педагогические инструменты из арсенала современных ИКТ, эффективно использовать устройства и программные продукты в учебном процессе, разрабатывать цифровой контент для уроков, организовывать учебное взаимодействие в электронной среде и т.д.

Деятельно-практический компонент готовности будущего учителя к проявлению педагогической заботы проявляется в виде защиты педагогом ребенка от воздействия негативных внутренних и внешних факторов; защиты прав ребенка, обеспечивающих его свободу и достоинство; диагностики актуальных потребностей, целей, устремлений ребенка; содействия в осознании ребенком своих потенциальных возможностей, а также их реализации в практической жизни; помощи в поиске и выстраивании им смысла жизни. При этом сам педагог должен находиться в постоянном процессе саморазвития [7].

Рефлексивно-оценочный компонент.

Эта составляющая отражает способность будущего учителя к рефлексии, самооценке и саморегуляции в процессе использования цифровых технологий. В нее входит умение анализировать свой опыт применения ИКТ: что получилось эффективно, какие затруднения возникли, как влияют цифровые инструменты на вовлеченность и результаты учащихся. Развитие рефлексивного компонента тесно связано с формированием критического мышления у педагога и установкой на непрерывное совершенствование.

Помимо перечисленных, различные авторы выделяют и другие компоненты готовности – например, эмоционально-волевой (связанный с стрессоустойчивостью при работе с новыми технологиями), социально-коммуникативный (способность взаимодействовать с участниками образовательного процесса в цифровой среде), ценностно-смысловой и др. Тем не менее, мотивационный, когнитивный, практический и рефлексивный компоненты встречаются в большинстве исследований и в совокупности охватывают основные аспекты готовности педагога к деятельности в условиях ЦОС. Они связаны и дополняют друг друга: мотивация побуждает овладевать знаниями и навыками, знания служат основой для действий, действия анализируются и оцениваются рефлексией, которая, в свою очередь, может влиять на мотивацию и дальнейшее обучение. Таким образом, структурный подход позволяет целостно описать профессиональную готовность как систему, что важно для целенаправленного формирования всех ее элементов в процессе подготовки будущих учителей [8].

Процессуальные аспекты формирования готовности

Развитие у будущих педагогов способности к обучению школьников в цифровой среде – это продолжительный образовательный процесс, требующий последовательной реализации. Основываясь на научных подходах к профессиональной подготовке, выделяются этапы, сопровождаемые комплексом педагогических условий и инструментов.

Этапы формирования готовности:

1. Мотивационно-ориентационный этап. На начальной стадии важно сформировать у студентов положительную мотивацию и интерес к использованию цифровых технологий в обучении. Будущие педагоги должны осознать значимость цифровой грамотности для современного учителя и потенциальные преимущества цифровых инструментов в образовании [9].

2. Содержательно-операциональный этап. На данном этапе происходит освоение знаний и умений, составляющих содержание готовности. Студенты обучаются конкретным цифровым инструментам, сервисам, методикам электронного обучения – теоретически и практически [10].

3. Рефлексивно-обобщающий этап. Завершающая стадия ориентирована на закрепление полученного опыта и перевод его в устойчивую готовность к самостоятельной деятельности. Студенты анализируют результаты выполненных практических заданий и прохождения практики [11].

Для эффективной реализации перечисленных этапов используются педагогические механизмы. Ключевой является связь теории с практикой при обучении цифровым технологиям. Важным педагогическим условием является системная интеграция ИКТ-компетенций в учебный план педагогического вуза. Подготовка будущих учителей к цифровой среде должна вестись на основе единой концепции.

Структурное разложение подтверждает, что мотивационно-ценностный компонент задаёт энергетический импульс профессиональной деятельности, когнитивный обеспечивает методологическую основу, деятельно-практический переводит теорию в предметную действие, а рефлексивно-оценочный регулирует качество и направленность последующей деятельности; при доминировании любого из

них без гармоничной поддержки остальных наблюдается дисбаланс, снижающий эффективность педагогической практики.

Обобщенные результаты исследования подтверждают состоятельность комплексной модели профессиональной подготовки педагогов. Данная модель предполагает обязательную интеграцию цифровых компетенций в структуру всех ступеней педагогического образования, а также проактивную модернизацию ресурсной базы, включая техническое оснащение.

Литература

1. Aleksieva L. Preparing Pre-Service Teachers for the Digital Transformation of Education: Exploring University Teacher Educators' Views and Practical Strategies // Educ. Sci. 2025. Т. 15. С. 404. DOI: 10.3390/educsci15040404.
2. Безукладников В. К., Габидинова В. Р. Функциональная грамотность как базис цифровизации раннего обучения иностранному языку // Евразийский гуманитарный журнал. 2024. № 1. С. 15-29.
3. Сергеева М. Г. Компетентностное содержание сущностной характеристики управленческой культуры менеджера образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-3. С. 89-102.
4. Ушаков Д. А. Педагогические условия формирования цифровой компетентности обучающихся в условиях доброжелательного образовательного пространства школы // Интерактивная наука. 2021. № 5(60). С. 74-87.
5. Матяш Л. Г. Ценностно-мотивационные детерминанты профессионального роста преподавателя высшей школы: автореф. дис. канд. пед. наук. Брянск, 2002.
6. Гуцу Е. Г., Смирнова Е. И. Мотивационно-ценностный компонент в структуре профессиональной компетенции преподавателя вуза: критерии и уровни развития // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-2.
7. Козел В. И. Готовность будущих педагогов к воспитательной деятельности: структурные компоненты и их содержание // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. 2017. № 15. С. 155-169.
8. Сабирова Р. А., Ахметова Д. З., Валеева Р. А. Рефлексивно-оценочная позиция как условие эффективного профессионального саморазвития учителя // Евразийский научный журнал. 2016. № 10. С. 221-238.
9. Емельяненко Л. М. Теоретические основы формирования мотивационной готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов медицинского профиля // Вестник БГУ. 2011. № 1. С. 201-227.
10. Кузьмина Т. А. Структурные компоненты готовности будущего учителя к педагогическому сопровождению учебной деятельности школьников // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. № 20. С. 123-141.
11. Стеценко И. А. Формирование педагогической рефлексии в системе высшего педагогического образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. № 4. С. 141-158.

On the Targeted, Essential, Structural, and Processual Features of Developing Future Teachers' Readiness to Teach Schoolchildren in a Digital Environment

Epanov A.V.

Perm State Humanitarian and Pedagogical University

This article analyzes the specifics of developing future teachers' readiness to teach schoolchildren in a digital environment. The targeted, essential, structural, and processual features of readiness development are examined in detail. The results of this analysis of the conceptual principles of readiness will allow the development of a pedagogical model for readiness development.

Keywords: pedagogical readiness, characteristics of readiness development, digital learning, target settings, essential characteristics of professional readiness, structural components of readiness, and processual aspects.

References

1. Aleksieva L. Preparing Pre-Service Teachers for the Digital Transformation of Education: Exploring University Teacher Educators' Views and Practical Strategies // Educ. Sci. 2025. Vol. 15. P. 404. DOI: 10.3390/educsci15040404.
2. Bezukladnikov V.K., Gabidinova V.R. Functional Literacy as a Basis for the Digitalization of Early Foreign Language Learning // Eurasian Humanitarian Journal. 2024. No. 1. Pp. 15-29.
3. Sergeeva M.G. Competency Content of the Essential Characteristics of the Management Culture of an Education Manager // Problems of Modern Pedagogical Education. 2019. No. 64-3. Pp. 89-102.
4. Ushakov D. A. Pedagogical conditions for the development of students' digital competence in a friendly educational environment at school // Interactive science. 2021. No. 5(60). Pp. 74-87.
5. Matyash L. G. Value-motivational determinants of professional growth of a higher education teacher: Abstract of a PhD thesis. Bryansk, 2002.
6. Gutsu E. G., Smirnova E. I. Motivational-value component in the structure of professional competence of a university teacher: criteria and levels of development // Modern problems of science and education. 2015. No. 2-2.
7. Kozel V. I. Readiness of future teachers for educational activities: structural components and their content // Bulletin of Polotsk State University. Series E: Pedagogical Sciences. 2017. No. 15. Pp. 155-169.
8. Sabirova R. A., Akhmetova D. Z., Valeeva R. A. Reflective-evaluative position as a condition for effective professional self-development of a teacher // Eurasian Scientific Journal. 2016. No. 10. Pp. 221-238.
9. Emelyanenko L. M. Theoretical foundations for the formation of motivational readiness for professional activity of future medical specialists // Bulletin of BSU. 2011. No. 1. Pp. 201-227.
10. Kuzmina T. A. Structural components of future teacher readiness for pedagogical support of schoolchildren's educational activities // Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application. 2011. No. 20. Pp. 123-141.
11. Stetsenko I. A. Formation of pedagogical reflection in the system of higher pedagogical education // Innovative projects and programs in education. 2014. No. 4. P. 141-158.

Самостоятельная работа будущих педагогов как элемент профессиональной подготовки к инклюзии

Козырева Ольга Анатольевна
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, kozyrevaoa@mail.ru

Артюхова Татьяна Юрьевна
канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и консультирования, Сибирский федеральный университет tartjuchova@mail.ru

Дьякова Наталья Ивановна
старший преподаватель кафедры клинической психологии и педагогики с курсом ПО, Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого tatadiakova@yandex.ru

Козырева Дарья Олеговна
студент Института общественного здоровья им. Н.П. Григоренко, Волгоградский государственный медицинский университет, dasha.kozyreva.05@bk.ru

В статье изучается важность самостоятельной работы студентов в контексте современного высшего педагогического образования, выделяя её роль в подготовке будущих педагогов к осуществлению инклюзивной практики в школах. Приведен анализ теоретических и методологических основ организации самостоятельной работы, основанный на принципах стимулирования познавательной деятельности и индивидуализации обучения. Отмечается, что самостоятельная работа способствует развитию у студентов навыков самообразования, критического мышления и умения решать проблемные ситуации, что является ключевым условием успешной реализации инклюзивного подхода. В статье представлены примеры результативных форм и методов самостоятельной работы, ориентированных на формирование компетенций, необходимых для работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Аргументируется необходимость внедрения практико-ориентированных заданий в рамки самостоятельной работы, таких как проектирование уроков с инклюзивным компонентом, анализ case-study успешной инклюзии и др.

Ключевые слова: высшее образование, студенты, будущие педагоги, самостоятельная работа, профессиональная подготовка, инклюзия школьников.

Современная система профессионального обучения переживает значительные изменения. С одной стороны, образовательная сфера преобразуется под влиянием реформ в высшем образовании, что позволяет корректировать объем приобретаемых знаний и компетенций, принимать во внимание стремительный рост и постоянное обновление информации. С другой стороны, образовательные организации предъявляют все более высокие требования к уровню квалификации специалистов, которые должны владеть как универсальными, так и инклюзивными компетенциями. Это способствует развитию концепции непрерывного обучения в течение всей жизни в условиях обострения конкуренции на рынке труда.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования последнего поколения предусматривают включение в учебные планы новых дисциплин, расширение объема самостоятельной работы студентов и сокращение аудиторных занятий (лекций и семинаров). Помимо этого, внедряются междисциплинарные лекционные курсы для студентов различных направлений подготовки. В связи с этим возникает необходимость дополнить традиционные методы обучения инновационными формами организации самостоятельной работы студентов, такими как образовательные онлайн-платформы, проектно-исследовательская деятельность, индивидуальные образовательные траектории, разработка и реализация стартап-проектов в качестве выпускных квалификационных работ и т.д. Этим достигается повышение качества профессиональной подготовки к будущей профессиональной деятельности и принятию самостоятельных решений [5, с. 287].

В основной образовательной программе высшего образования самостоятельная работа студентов является неотделимой частью учебного процесса, наряду с аудиторными занятиями. Она представляет собой внеаудиторскую деятельность, выполняемую студентами согласно указаниям преподавателя, и учитывается в академических часах [5, с. 289]. Таким образом, процесс обучения в вузе состоит из двух взаимосвязанных компонентов: учебной деятельности под руководством преподавателя и самостоятельного обучения, которые сбалансированы по объёму и влиянию. Преподаватель создает структуру самостоятельной работы на каждом этапе образовательного процесса [8, с. 139]. Следовательно, организация самостоятельной работы требует особого внимания для достижения максимальной эффективности и целенаправленности [9, с. 45; 10, с. 200].

Анализ научной литературы демонстрирует значимость рассматриваемой проблематики и её активное изучение. Согласно определению И. А. Зимней, самостоятельная работа - это сознательная, внутренне мотивированная и структурированная деятельность, требующая высокого уровня самосознания, рефлексии, самодисциплины и личной ответственности [7, с. 175]. Это подчёркивает важность учёта индивидуальных особенностей студента при организации.

Классификация форм самостоятельной работы студентов представлена в трудах Гордиенко Т.П., Богословой Е.Г. и Мезенцевой А.И. [3, с. 109]. Важность самостоятельной работы в контексте высшего образования, как фактора, способствующего развитию интеллектуальных и познавательных способностей, а также творческого потенциала, подчеркивается Самохиной В.М., Похоруковой М.Ю. и Колесниковым М.С., которые отмечают её ключевую роль в формировании профессиональной компетентности современного специалиста [8, с. 138].

Щербакова Е.В. и Щербакова Т.Н. акцентируют внимание на организационно-педагогических аспектах развития компетенций студентов педагогических вузов посредством самостоятельной работы, рассматривая её как неотъемлемый элемент учебного процесса [11, с. 80]. Овчинникова Е.Г. и Черткова Р.Е. проводят анализ особенностей кейс-метода, рассматривая его как технологию организации самостоятельной работы студентов [6, с. 101]. Роль самостоятельной работы в учебном процессе, заключающуюся в формировании агентности студентов, анализируют Бессчетнова О.В., Фомина С.Н. и Бессчетнова О.В. [2, с. 111]. Авторская система организации самостоятельной работы студентов представлена Бельчиковой О.Г., Кокшаровой М.В. и Морозовой С.В. [1, с. 136].

Т.о., в изученной нами научной литературе освещены различные аспекты данной проблематики, включая вопросы организации самостоятельной работы и её интеграции в вузовский учебный процесс, а также особенности применения различных форм и методов самостоятельной работы студентов. Отдельное внимание уделяется контролю и управлению самостоятельной деятельностью будущих педагогов [4, с. 269]. Так же самостоятельная работа рассматривается исследователями как особый инструмент педагогического воздействия, позволяющий организовывать и направлять процесс профессиональной подготовки, находить информацию для решения учебных, исследовательских и профессиональных задач, развивать творческие способности, интеллектуальную инициативу, личную независимость и ответственность студентов [1, с. 135].

В рамках данного исследования, самостоятельная работа студентов рассматривается как форма организации взаимодействия, сочетающая индивидуальные и коллективные занятия без и под руководством преподавателя; как форма учебно-познавательной деятельности студентов, направленная на освоение образовательной программы при участии преподавателей в планировании и оценке результатов.

Цели самостоятельной работы студентов включают систематизацию и закрепление теоретических знаний и практических навыков, углубление и расширение теоретической базы, умение работать с нормативно-правовой, справочной документацией и специализированной литературой.

Перечислим задачи самостоятельной работы студентов:

1. Систематизация и объединение теоретических знаний и практических навыков, полученных в процессе профессиональной подготовки.
2. Усиление и детальное изучение освоенного теоретического материала.
3. Формирование навыков работы с нормативной, правовой и справочной документацией, а также со специализированной литературой.
4. Развитие познавательной активности и всего спектра необходимых компетенций студентов, включая креативную инициативу, самостоятельность, чувство ответственности, организованность, готовность к инклюзии школьников и др.
5. Поощрение самостоятельного мышления и развитие способностей к самосовершенствованию, саморазвитию и самореализации.
6. Развитие исследовательских навыков и умений.
7. Эффективное использование материала, накопленного в ходе самостоятельных занятий на семинарах, практических и лабораторных работах, а также при подготовке курсовых и выпускных квалификационных работ, для успешной подготовки к зачётам и экзаменам.

Самостоятельная работа даёт студентам возможность индивидуального планирования времени, нужного для изучения тем учебных дисциплин. Обучающийся самостоятельно выбирает темп освоения, переходя к сложным темам для расширения понимания материала учебной дисциплины.

Необходимо специально отметить, что одной из основных сложностей при организации самостоятельной работы являются оперативная обратная связь, контроль над объёмом учебного материала, постоянный доступ к справочным учебным материалам и четко сформулированные критерии оценки самостоятельно выполненной работы. Эффективными способами оценки самостоятельной работы становятся защита проектов, решение ситуационных задач, разработка анкет, опросников, брошюр, методик и компьютерных программ, проведение студенческих конференций, дискуссионных клубов, организация тематических конкурсов, олимпиад и др.

Для повышения эффективности самостоятельной работы студентов в высшем учебном заведении необходимо создание набора организационно-педагогических условий. Во-первых, следует обеспечить систематическое обновление учебно-методического обеспечения, включающего чётко сформулированные цели и задачи самостоятельной работы, детальные инструкции по выполнению заданий, критерии оценки результатов и перечень рекомендуемых источников информации [6,

с. 101]. Важным элементом является создание электронных образовательных ресурсов, обеспечивающих доступность материалов в любое время и в любом месте, на необходимом языке [10, с. 200]. Во-вторых, необходимо организовать эффективную систему контроля и оценки результатов самостоятельной работы [10, с. 200]. Преподаватель должен не только проверять выполненные задания, но и предоставлять студентам обратную связь, указывая на допущенные ошибки и предлагая пути их исправления. В-третьих, требуется создать благоприятную образовательную среду, способствующую развитию самостоятельности и инициативности студентов [3, с. 109]. Это предполагает организацию научных симпозиумов, семинаров, круглых столов, проектных сессий и иных мероприятий, где студенты могут представить результаты своих исследований и обменяться опытом. Важной является поддержка студентов вузовскими студенческими научными обществами [1, с. 136].

Приведем примеры заданий для самостоятельной работы будущих педагогов при подготовке к инклюзии школьников.

Анализ нормативно-правовой базы инклюзивного образования. *Задание: Исследуйте федеральные и региональные нормативные акты, регулирующие инклюзивное образование. Оцените их соответствие международным стандартам и выявите возможные пробелы в законодательстве.*

Разработка адаптированных образовательных программ: *Задание: Создайте фрагмент адаптированной образовательной программы для ученика с конкретными особыми образовательными потребностями, учитывая его индивидуальные особенности и рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии.*

Изучение технологий ассистивной помощи. *Задание: Изучите современные технологии ассистивной помощи, которые могут быть полезны для учащихся с различными нарушениями. Оцените их эффективность и возможности применения в образовательном процессе.*

Проектирование урока с инклюзивным компонентом. *Задание*: *Разработайте технологическую карту урока по вашему предмету с включением инклюзивных методов и приёмов обучения, направленных на поддержку всех учеников, независимо от их образовательных потребностей.*

Анализ case-study успешной инклюзии. *Задание*: *Найдите и проанализируйте пример успешной инклюзии школьника с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе. Определите факторы, способствовавшие успеху, и потенциальные трудности, с которыми столкнулись педагоги.*

Проведение интервью с педагогами инклюзивной школы. *Задание*: *Осуществите интервью с педагогами, имеющими опыт работы в инклюзивной школе, и выясните их мнение о преимуществах и недостатках инклюзивного образования, а также о необходимых компетенциях педагога для эффективной работы в инклюзивной среде.*

Разработка стратегии взаимодействия с родителями. *Задание: Сформируйте стратегию эффективного взаимодействия с родителями ученика с особыми образовательными потребностями, направленную на построение доверительных отношений и совместное решение возникающих вопросов.*

Оценка доступности образовательной среды. *Задание*: *Выполните оценку физической и информационной доступности образовательной среды выбранной школы. Предложите рекомендации по устранению выявленных барьеров для учащихся с разными типами нарушений.*

Разработка плана индивидуальной поддержки. *Задание*: *Составьте план индивидуальной поддержки школьника с особыми образовательными потребностями, включающий конкретные цели, задачи, методы и формы работы, а также критерии оценки эффективности.*

Организация семинара по инклюзивному образованию. *Задание*: *Подготовьте и проведите мини-семинар для своих однокурсников по актуальным вопросам инклюзивного образования, используя разнообразные интерактивные методы и приёмы обучения.*

Перспективы исследований, посвященных самостоятельной работе будущих педагогов, готовящихся к инклюзии школьников, находятся в рамках проектирования и реализации содержательных критериев оценки ее эффективности, позволяющих точно измерить уровень сформированности инклюзивных компетенций.

Литература

1. Бельчикова О. Г., Кокшарова М. В., Морозова С. В. Самостоятельная работа студентов в вузе и способы её совершенствования в современных условиях обучения // Педагогика, психология, общество: актуальные исследования. – 2021. – С. 135-138.

2. Бессчетнова О. В., Фомина С. Н., Бессчетнова О. В. Самостоятельная работа студентов как фактор формирования агентности в условиях современного высшего образования // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34. – №. 2. – С. 108-124.

3. Гордиенко Т. П., Богослова Е. Г., Мезенцева А. И. Виды и формы организации контроля самостоятельной деятельности студентов высшей школы // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – №. 86-1. – С. 108-111.

4. Котов С. В., Шостак Е. В. Контроль самостоятельной работы студентов: проблемы и перспективы // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №. 81-4. – С. 269-271.

5. Нефедов А. В., Нефедова О. К., Молоканова Ю. П. Самостоятельная работа студентов как элемент образовательной деятельности в вузе // Естественнонаучное и географическое образование в условиях обновления учебного содержания и цифровой трансформации процесса обучения. – 2022. – С. 286-291.

6. Овчинникова Е. Г., Черткова Р. Е. Организация самостоятельной работы студентов в вузе на основе кейс-метода // Актуальные вопросы профессионально-педагогического образования. - № 3. – 2017. – С. 100-104.

7. Попов В. С., Абросимова-Романова Л. А. Ключевые, основные и социальные компетенции и компетентности в подходе И. А. Зимней: проблема классификации // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2025. №2 (47). С. 174-178.

8. Самохина В. М., Похорукова М. Ю., Колесников М. С. Организация и управление самостоятельной работой студентов в вузе //Современное педагогическое образование. – 2020. – №. 11. – С. 138-141.

9. Соломенко Н. И., Юркевич А. В. Методология организации самостоятельной работы студентов в современном вузе //Актуальные проблемы и перспективы развития стоматологии в условиях севера. – 2021. – С. 44-47.

10.Шумилова Е. А., Журавлева Е. Ю., Никитина Е. Ю. Готовность инклюзивного педагога к профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – №. 2 (168). – С. 199-216.

11.Щербакова Е. В., Щербакова Т. Н. Способы повышения эффективности самостоятельной работы студентов педагогического вуза // Современное педагогическое образование. – 2021. – №. 1. – С. 78-83.

Independent work of future teachers as an element of professional training for inclusion

Kozyreva O.A., Artyukhova T.Yu., Dyakova N.I., Kozyreva D.O.

Volgograd State Social and Pedagogical University, Siberian Federal University, Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky, Volgograd State Medical University

The article examines the importance of independent student work in the context of modern higher education, highlighting its role in preparing future teachers for the implementation of inclusive practices in schools. An analysis of the theoretical and methodological foundations of organizing independent work is presented, based on the principles of stimulating cognitive activity and individualization of learning. It is noted that independent work helps students develop skills in self-education, critical thinking, and problem-solving, which are key conditions for the successful implementation of an inclusive approach. The paper explores examples of effective forms and methods of independent work aimed at developing the competencies necessary to work with children with special educational needs. The necessity of introducing practice-oriented tasks within the framework of independent work is argued, such as lesson design with an inclusive component, analysis of case studies of successful inclusion, etc.

Keywords: higher education, students, future educators, independent work, professional training, student inclusion.

References

1. Belchikova O. G., Koksharova M. V., Morozova S. V. Independent work of students at the university and ways to improve it in modern learning conditions // Pedagogy, Psychology, Society: Current Research. - 2021. - Pp. 135-138.
2. Besschetnova O. V., Fomina S. N., Besschetnova O. V. Independent work of students as a factor in the formation of agency in the context of modern higher education // Higher education in Russia. - 2025. - Vol. 34. - No. 2. - Pp. 108-124.
3. Gordienko T. P., Bogoslova E. G., Mezentseva A. I. Types and forms of organization of control over independent activities of higher education students // Problems of modern pedagogical education. - 2025. - No. 86-1. – P. 108-111.
4. Kotov S. V., Shostak E. V. Monitoring Students' Independent Work: Problems and Prospects // Problems of Modern Pedagogical Education. – 2023. – No. 81-4. – P. 269-271.
5. Nefedov A. V., Nefedova O. K., Molokanova Yu. P. Independent Work of Students as an Element of Educational Activities at the University // Natural Science and Geographical Education in the Context of Updating Academic Content and Digital Transformation of the Learning Process. – 2022. – P. 286-291.
6. Ovchinnikova E. G., Chertkova R. E. Organization of Students' Independent Work at the University Based on the Case Method // Current Issues in Professional Pedagogical Education. – No. 3. – 2017. – P. 100-104.
7. Popov V. S., Abrosimova-Romanova L. A. Key, Basic, and Social Competencies and Competencies in the Approach of I. A. Zimnyaya: The Problem of Classification // Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Research. 2025. No. 2 (47). Pp. 174-178.
8. Samokhina V. M., Pokhorukova M. Yu., Kolesnikov M. S. Organization and Management of Students' Independent Work at a University // Modern Pedagogical Education. - 2020. - No. 11. - Pp. 138-141.
9. Solomenko N. I., Yurkevich A. V. Methodology for Organizing Students' Independent Work in a Modern University // Current Problems and Prospects for the Development of Dentistry in the North. - 2021. - Pp. 44-47.
10. Shumilova E. A., Zhuravleva E. Yu., Nikitina E. Yu. Readiness of an inclusive teacher for professional activity in the context of digital transformation // Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University. - 2022. - No. 2 (168). - P. 199-216.
11. Shcherbakova E. V., Shcherbakova T. N. Ways to improve the effectiveness of independent work of students of a pedagogical university // Modern pedagogical education. - 2021. - No. 1. - P. 78-83.

Сравнительный анализ ценностных ориентаций студентов российских вузов

Кулибина Ольга Валерьевна
кандидат медицинских наук, доцент кафедры общей гигиены с экологией, Ярославский государственный медицинский университет, kulibinaov@mail.ru

Статья посвящена анализу ценностных интересов студентов российских вузов в сфере жизни и культуры. В исследовании приняли участие 4374 студента педагогического, медицинского и технического направлений подготовки из всех федеральных округов России. Методом анкетирования выявлены различия в структуре интересов обучающихся: для педагогических студентов характерна ориентация на внутренний мир и самопознание, для медицинских – на ближайшее социальное окружение и межличностные взаимодействия, для технических – на культурную и общественную интеграцию. Статистическая обработка данных (ANOVA) подтвердила значимость различий между группами. Полученные результаты свидетельствуют о том, что образовательная среда является важным фактором формирования ценностных ориентаций студентов, определяющим особенности их социализации и профессионального самоопределения. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования выявленных тенденций для проектирования воспитательных программ и образовательных стратегий, учитывающих специфику профессиональной подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: студенты; ценностные ориентации; образовательная среда; социализация; профессиональное самоопределение; воспитательная работа.

Введение

Актуальность. Современное развитие высшего образования в России сопровождается активным поиском эффективных форм воспитательной и образовательной работы, направленных на формирование у студентов целостной системы ценностных ориентаций. В условиях социокультурной трансформации, глобализации и усиления информационных потоков именно студенческая молодежь выступает наиболее восприимчивой к изменениям социальной среды группой. От того, какие интересы и приоритеты закрепляются в период обучения в вузе, во многом зависит успешность процесса социализации и профессионального становления будущего специалиста [4, 7, 8, 9].

Педагогическая теория рассматривает ценностные ориентации как важнейший компонент личностного развития, определяющий мировоззренческие установки, мотивацию деятельности и профессиональное самоопределение. Однако специфика формирования интересов студентов в сфере жизни и культуры в значительной степени детерминирована образовательной средой, которая задаёт уникальные условия для развития личности. Сравнительный анализ ориентаций студентов разных направлений подготовки позволяет выявить институциональные различия и определить педагогические факторы, влияющие на формирование культурных и социальных установок [1, 2, 3, 5, 10].

Таким образом, обращение к проблеме ценностных интересов студентов педагогического, медицинского и технического профилей является актуальным как с научной, так и с практической точки зрения. Оно позволяет уточнить механизмы взаимодействия образовательной среды и личности обучающегося, а также обосновать необходимость разработки дифференцированных воспитательных стратегий, учитывающих специфику профессиональной подготовки [6].

Цель исследования. Целью настоящего исследования являлось выявление особенностей ценностных интересов студентов различных направлений подготовки (педагогического, медицинского и технического) в сфере жизни и культуры, а также определение влияния образовательной среды на специфику их личностных и профессионально значимых ориентаций.

Новизна. Новизна исследования заключается в комплексном анализе интересов студентов разных направлений подготовки (педагогического, медицинского и технического) в сфере жизни и культуры на основе репрезентативной выборки, охватывающей все федеральные округа России. Впервые сопоставлены ценностные ориентации обучающихся

трёх крупных профессиональных групп с использованием единой методики опроса и статистической проверки значимости различий (ANOVA). Полученные результаты выявили институционально обусловленные особенности формирования интересов: ориентацию педагогических студентов на внутренний мир, медицинских – на социальное взаимодействие, технических – на общественную и культурную интеграцию. Выявленные различия расширяют представления о влиянии образовательной среды на процесс социализации и профессионального самоопределения студентов, что позволяет обосновать необходимость дифференцированных подходов к воспитательной и культурно-образовательной работе в вузах.

Материалы и методы

Исследование проводилось в 2024-25 годах в форме анкетного опроса студентов российских вузов, представляющих все федеральные округа. Общая выборка составила 4374 человека, среди которых 1075 студентов обучались по педагогическим направлениям подготовки, 1121 – по техническим специальностям, 2178 – по медицинским. В исследование были включены студенты с 1 по 6 курс, что позволило охватить разные этапы образовательного и профессионального становления. Подбор респондентов осуществлялся по принципу репрезентативности, с сохранением баланса между направлениями подготовки и курсами обучения.

Анкетирование проводилось в письменной форме, с использованием стандартизированного опросного листа. Ключевым инструментом стала анкета, включавшая вопрос: «Какая область жизни и культуры Вам наиболее интересна?». Варианты ответов были предложены в закрытой форме: «внутренняя сфера личности» (собственные переживания и развитие), «повседневная жизнь и ближайшее социальное окружение», «культурная и общественная интеграция», а также «затрудняюсь ответить». Участие студентов было добровольным и анонимным, что соответствовало общепринятым этическим нормам педагогических исследований.

Сбор данных осуществлялся на базе вузов-партнёров исследования. На подготовительном этапе был разработан инструментарий, согласована структура выборки и проведён инструктаж организаторов опроса. Основной этап включал непосредственное проведение анкетирования и первичную систематизацию полученных данных. На аналитическом этапе использовались методы количественного анализа: частотное распределение, позволяющее выявить удельный вес каждого варианта ответа в группах, и однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA), применённый для проверки статистической значимости различий между студентами разных направлений подготовки. Обработка данных выполнялась с использованием пакета Microsoft Excel и SPSS.

Результаты и обсуждения

В ходе исследования были выявлены особенности ценностных ориентаций студентов разных направлений подготовки. Несмотря на то что у всех групп в целом доминирует интерес к сфере ближайшего социального окружения и повседневной жизни, интерпретация данных позволяет обнаружить ряд значимых различий (табл. 1).

Таблица 1
Распределение ответов по интегральной выборке (All Grps) на вопрос: «Какая область жизни и культуры Вам наиболее интересна?», N=4374

	SS	df	MS	SS	df	MS	F	p
та, что внутри меня – моя собственная жизнь, мой внутренний мир и культура внутри моего смартфона / планшета / компьютера	**2,43**	**2**	**1,214**	**827,9**	**4350**	**0,1903**	**6,3788**	**0,0017**
та, что меня касается непосредственно – жизнь моих близких и культура места, где я живу (района, города, области)	0,3699	2	0,1849	945,8	4350	0,2174	0,8506	0,4272
та, которая позволяет чувствовать себя частью большего – жизнь моей страны, культура моего народа	**7,941**	**2**	**3,971**	**673**	**4350**	**0,1547**	**25,66**	**0,000**
та, которая далеко выходит за пределы моей обычной жизни - жизнь и культура других стран и народов	0,6163	2	0,30814	528,21	4350	0,1214	2,53760	0,0792
затрудняюсь ответить	**1,059**	**2**	**0,5294**	**314,9**	**4350**	**0,0724**	**7,3127**	**0,0007**

Так, для студентов педагогических специальностей характерна выраженная ориентация на внутренний мир и личностное развитие. Почти треть респондентов этой группы рассматривает собственные переживания и самопознание как ключевую область культурного и жизненного интереса. Это может быть связано как с особенностями гуманитарного профиля их образования, так и с будущей профессиональной деятельностью, требующей постоянного анализа личного опыта и способности к рефлексии. В то же время часть студентов данной группы затруднилась с выбором ответа, что отражает неопределённость в системе их ценностных приоритетов.

Студенты медицинских вузов в большей степени ориентированы на социальную среду и непосредственные жизненные ситуации. Для них характерно сочетание интереса к практическим аспектам повседневности и к формам культурной интеграции. Можно предположить, что будущая профессиональная деятельность в медицинской сфере способствует развитию интереса к социальным процессам и взаимодействию в обществе. В то же

время высокая доля неопределившихся также говорит о том, что часть студентов затрудняется сформулировать чёткие культурные предпочтения, находясь, вероятно, в поиске собственной идентичности.

Особую картину демонстрируют студенты технических специальностей. В отличие от гуманитариев и медиков, они проявляют более высокий интерес к общественной и культурной включённости, что свидетельствует о стремлении видеть себя частью более широких сообществ и коллективов. При этом именно в этой группе отмечается наименьшее число затруднившихся с выбором, что указывает на более определённые установки и ясное понимание своих интересов. Можно предположить, что практико-ориентированная специфика технического образования формирует у студентов более конкретные представления о значимых областях жизни.

Сопоставление результатов позволяет выделить общую закономерность: при сохранении ведущего интереса к повседневной жизни и ближайшему окружению, акценты студентов различаются в зависимости от профиля обучения. Гуманитарии ориентированы на самопознание, медики – на социальное взаимодействие и заботу о других, технические специальности – на участие в более широких культурных и общественных процессах. Эти различия отражают особенности образовательной среды и профессиональных перспектив каждой группы.

Таким образом, полученные данные позволяют заключить, что образовательное направление является значимым фактором, влияющим на ценностные предпочтения студентов. Выявленные тенденции подчеркивают необходимость более гибкого подхода к организации воспитательной работы в вузах: для будущих педагогов важна поддержка личностного роста и рефлексии, для медиков – развитие социальных компетенций и эмпатии, а для технических специалистов – формирование культурной вовлеченности и коллективной ответственности.

Анализ полученных данных показывает, что образовательное направление играет роль значимого фактора формирования ценностных ориентаций студентов. Обнаруженные различия согласуются с положениями культурно-деятельностного и аксиологического подходов в педагогике, согласно которым образовательная среда выступает не только как пространство передачи знаний, но и как поле формирования личностных смыслов и социальных установок.

Так, интерес студентов педагогических специальностей к внутреннему миру и самопознанию отражает особенности гуманитарной образовательной среды, ориентированной на развитие рефлексии, эмпатии и личностной зрелости. Эти качества традиционно рассматриваются в педагогике как фундамент профессиональной компетентности будущего учителя.

В свою очередь, акцент студентов медицинских направлений на ближайшей социальной среде и межличностных связях согласуется с исследованиями, указывающими на ведущую роль социального взаимодействия в профессиональной подготовке врача. Высокая доля неопределившихся в этой группе может указывать на противоречие между академическими требованиями и поиском личностной идентичности, что подтверждается результатами работ о профессиональном становлении в период обучения в медицинском вузе.

Для студентов технических специальностей характерен интерес к культурной и общественной интеграции. Это можно рассматривать как проявление потребности в коллективной деятельности и проектной кооперации, что отражает специфику инженерного образования. Низкий уровень неопределенности у данной группы подтверждает предположение о большей определённости профессиональных и ценностных ориентиров, задаваемых образовательной программой.

Таким образом, выявленные различия демонстрируют, что формирование культурных и жизненных интересов студентов носит не только индивидуальный, но и институционально обусловленный характер. Результаты исследования подтверждают необходимость учитывать специфику образовательного направления при разработке воспитательных программ и стратегий сопровождения профессионального самоопределения обучающихся.

Выводы

Проведённое исследование позволило выявить значимые различия в ценностных предпочтениях студентов педагогического, медицинского и технического направлений подготовки. Установлено, что характер интересов тесно связан как с особенностями образовательной среды, так и с будущей профессиональной деятельностью. Полученные данные дают основания для разработки дифференцированных подходов к воспитательной работе в вузах.

1. Для студентов педагогического направления характерна выраженная ориентация на внутренний мир и личностное самопознание, что отражает гуманитарную специфику их подготовки и требования к развитию рефлексивных способностей.

2. Студенты медицинских вузов в большей степени ориентированы на ближайшее социальное окружение и межличностные взаимодействия, что соответствует их будущей профессиональной деятельности, связанной с заботой о человеке.

3. У представителей технических специальностей доминирует интерес к культурной и общественной интеграции, что можно рассматривать как проявление стремления к коллективной и проектной деятельности.

4. Высокая доля студентов, затруднившихся с выбором ответа, наблюдается преимущественно в гуманитарных и медицинских профилях, что указывает на неоднородность ценностных ориентаций и наличие зоны неопределённости в процессе профессионального самоопределения.

5. В целом образовательное направление выступает значимым фактором, определяющим

структуру интересов студентов, что подтверждает необходимость учёта специфики профессиональной подготовки при организации воспитательной и культурно-образовательной работы в высшей школе.

Результаты исследования позволяют утверждать, что специфика образовательного направления оказывает статистически и содержательно значимое влияние на формирование интересов студентов в сфере жизни и культуры. Установленные различия подтверждают роль образовательной среды как фактора развития ценностных ориентаций и личностных установок обучающихся, что согласуется с положениями современных педагогических теорий. Полученные данные обладают как теоретической значимостью для углубления понимания процессов социализации в студенческой среде, так и практической ценностью при проектировании воспитательных стратегий и программ сопровождения профессионального становления будущих специалистов.

Литература

12.Веретенникова В.Б. Профессиональная идентификация в профессиональном самоопределении студентов - будущих педагогов / В.Б. Веретенникова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – № 2(175). – С. 11-19.

13.Владимиров И.А. Содержание профессионально-ценностных ориентаций студентов технических специальностей в системе высшего образования / И.А. Владимиров // Социально-гуманитарные знания. – 2025. – № 4. – С. 152-155.

14.Гапанович-Кайдалов Н.В. Особенности профессиональных ценностных ориентаций студентов медицинского университета / Н.В. Гапанович-Кайдалов, Т.М. Шаршакова // Проблемы здоровья и экологии. – 2023. – Т. 20, № 4. – С. 138-143. – DOI 10.51523/2708-6011.2023-20-4-17.

15.Жираткова Ж.В. Ценностные ориентации студентов: сравнительный анализ / Ж.В. Жираткова, Т.Э. Петрова, С.И. Янин // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. – 2024. – № 4. – С. 126-136. – DOI 10.28995/2073-6401-2024-4-126-136.

16.Жолудева С.В. Особенности ценностных ориентаций студентов разных направлений подготовки / С.В. Жолудева, И.Н. Улыбышева, С.А. Литвинова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2025. – № 2(240). – С. 295-301. – DOI 10.5930/1994-4683-2025-295-301.

17.Кашпирева Т.Б. Ценностные ориентации российских студентов: вызовы для современного университета / Т.Б. Кашпирева // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – 2023. – № 1(45). – С. 61-71. – DOI 10.22405/2304-4772-2023-1-1-61-71.

18.Николаева Ю.Р. Исследование ценностных ориентаций студентов вуза / Ю.Р. Николаева // Молодой ученый. – 2024. – № 2(501). – С. 420-423.

19.Носакова Т.В. Экономические аспекты профессиональной идентичности, смысложизненных и ценностных ориентаций студентов вуза / Т.В. Носакова, С.Г. Мельников // Естественно-гуманитарные исследования. – 2023. – № 3(47). – С. 180-185.

20.Петренко Н.А. Ценностные ориентации современных студентов высших учебных заведений / Н.А. Петренко // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2025. – Т. 11 (77), № 2. – С. 96-104.

21.Филиппов Ю.Н. Особенности профессионально-личностного самоопределения студентов в процессе вузовской социализации / Ю.Н. Филиппов // Педагогическое образование и наука. – 2024. – № 1. – С. 119-123. – DOI 10.56163/2072-2524-2024-1-119-122.

Comparative analysis of the value orientations of Russian university students

Kulibina O.V.
Yaroslavl State Medical University

The article is devoted to the analysis of the value interests of students of Russian universities in the field of life and culture. The study involved 4,374 students of pedagogical, medical and technical fields of study from all federal districts of Russia. The questionnaire revealed differences in the structure of students' interests: pedagogical students are characterized by an orientation towards inner peace and self–knowledge, medical students – towards their immediate social environment and interpersonal interactions, and technical students - towards cultural and social integration. Statistical data processing (ANOVA) confirmed the significance of the differences between the groups. The results obtained indicate that the educational environment is an important factor in the formation of students' value orientations, which determines the features of their socialization and professional self-determination. The practical significance of the research lies in the possibility of using the identified trends to design educational programs and educational strategies that take into account the specifics of the professional training of future specialists.

Keywords: students; value orientations; educational environment; socialization; professional self-determination; educational work.

References

1. Veretennikova V.B. Professional identification in professional self-determination of students - future teachers / V.B. Veretennikova // Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. - 2023. - No. 2 (175). - P. 11-19.
2. Vladimirov I.A. Content of professional and value orientations of students of technical specialties in the system of higher education / I.A. Vladimirov // Social and humanitarian knowledge. - 2025. - No. 4. - P. 152-155.
3. Gapanovich-Kaidalov N.V. Features of professional value orientations of students of the medical university / N.V. Gapanovich-Kaidalov, T.M. Sharshakova // Problems of health and ecology. – 2023. – Vol. 20, No. 4. – P. 138-143. – DOI 10.51523/2708-6011.2023-20-4-17.
4. Zhiratkova Z.V. Value orientations of students: a comparative analysis / Z.V. Zhiratkova, T.E. Petrova, S.I. Yanin // Bulletin of the RSUH. Series: Philosophy. Sociology. Art criticism. – 2024. – No. 4. – P. 126-136. – DOI 10.28995/2073-6401-2024-4-126-136.
5. Zholudeva S.V. Features of value orientations of students in different fields of training / S.V. Zholudeva, I.N. Ulybysheva, S.A. Litvinova // Scientific Notes of P.F. Lesgaft University. - 2025. - No. 2 (240). - P. 295-301. - DOI 10.5930/1994-4683-2025-295-301.
6. Kashpireva T.B. Value Orientations of Russian Students: Challenges for a Modern University / T.B. Kashpireva // Humanitarian Statements of L.N. Tolstoy TSPU. - 2023. - No. 1 (45). - P. 61-71. - DOI 10.22405/2304-4772-2023-1-1-61-71.
7. Nikolaeva Yu.R. Study of Value Orientations of University Students / Yu.R. Nikolaeva // Young scientist. - 2024. - No. 2 (501). - P. 420-423.
8. Nosakova TV Economic aspects of professional identity, life-meaning and value orientations of university students / TV Nosakova, SG Melnikov // Natural Sciences and Humanities Research. - 2023. - No. 3 (47). - P. 180-185.
9. Petrenko N.A. Value orientations of modern students of higher educational institutions / N.A. Petrenko // Scientific notes of the Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky. Sociology. Pedagogy. Psychology. - 2025. - Vol. 11 (77), No. 2. - P. 96-104.
10. Filippov Yu.N. Features of professional and personal self-determination of students in the process of university socialization / Yu.N. Filippov // Pedagogical education and science. - 2024. - No. 1. - P. 119-123. - DOI 10.56163/2072-2524-2024-1-119-122.

Диагностика профессиональной готовности будущих педагогов Республики Беларусь к развитию интеллектуально-творческих способностей воспитанников средствами музыкального искусства

Мамонтова Кристина Викторовна
аспирант кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

В условиях модернизации педагогического образования и укрепления принципов инклюзии особую значимость приобретает диагностика готовности будущих педагогов к развитию интеллектуально-творческих способностей воспитанников средствами музыкального искусства. В статье обоснованы теоретико-методологические подходы к анализу данного феномена, представлены ключевые компоненты профессиональной готовности (когнитивный, сенсорно-перцептивный, мотивационно-рефлексивный и эмоционально-ценностный), а также диагностируемые индикаторы, отражающие уровень сформированности умений и личностных качеств учащихся педагогических колледжей. Раскрыт диагностический инструментарий, включающий методы наблюдения, анкетирования, тестирования и анализа музыкальной деятельности. На основе результатов проведённого исследования сформулированы выводы о необходимости совершенствования системы профессиональной подготовки будущих педагогов к инклюзивной музыкальной практике. Материалы статьи представляют практический интерес для научно-методического сопровождения образовательных программ педагогических колледжей и ориентированы на обеспечение условий для развития творческого потенциала воспитанников с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: инклюзивное образование; интеллектуально-творческие способности; музыкальная деятельность; профессиональная готовность.

Введение. Современные ориентиры инклюзивного образования актуализируют необходимость формирования у будущих педагогических работников системы дошкольного образования профессиональной готовности к развитию интеллектуально-творческих способностей воспитанников средствами музыкального искусства. Учитывая комплексный характер данного вида готовности, особую значимость приобретает диагностика как инструмент выявления степени овладения учащимися педагогических колледжей интегративными компетенциями, необходимыми для реализации коррекционно-развивающего потенциала музыкальной деятельности в инклюзивной образовательной среде. Диагностический процесс в данном контексте не сводится лишь к фиксации отдельных профессиональных навыков, он охватывает целостную систему показателей, отражающих уровень сформированности когнитивных, эмоционально-личностных и креативных компонентов педагогической деятельности.

Цель исследования. Целью исследования является научное обоснование разработанной многоуровневой диагностической модели, обеспечивающей комплексную оценку степени готовности будущих педагогов дошкольного образования Республики Беларусь к развитию интеллектуально-творческих способностей воспитанников средствами музыкального искусства в условиях инклюзивной образовательной среды.

Гипотеза исследования. Предположено, что применение разработанной многоуровневой диагностической модели обеспечит статистически значимое повышение показателей сформированности когнитивного, сенсорно-перцептивного, мотивационно-рефлексивного и эмоционально-ценностного компонентов профессиональной готовности учащихся педагогических колледжей к развитию интеллектуально-творческих способностей воспитанников средствами музыкального искусства в инклюзивной образовательной среде по сравнению с исходным уровнем.

Осмысление диагностической деятельности в педагогике требует обращения к её истокам и концептуальному развитию. Историко-теоретический обзор позволяет выявить методологические основания, определившие вектор формирования современных диагностических моделей, ориентированных на развитие интеллектуально-творческого потенциала воспитанников с ОПФР.

Литературный обзор. Эволюционно-исторический анализ диагностических подходов в образовании свидетельствует о глубокой укоренённости принципов наблюдения, интерпретации и адаптации в отечественной научной традиции. Ещё в трудах представителей классической педагогики середины XIX века прослеживаются основы интегративного подхода к изучению детской личности. Так, К. Д. Ушинский, положивший начало антропологическому подходу в образовании, подчёркивал значимость всестороннего изучения личности ребёнка как условия результативного педагогического воздействия. Его позиция, изложенная в фундаментальных трудах, содержит тезис о необходимости учитывать онтогенетические особенности обучающихся как основание для построения развивающего педагогического взаимодействия: «Если педагогика претендует на формирование гармонично развитой личности, она обязана исходить из всестороннего анализа её психофизиологических, эмоциональных и интеллектуальных характеристик» [20, с. 231]. Идеи классиков педагогической мысли предвосхищают современные подходы к диагностике как неотъемлемой части процесса формирования интеллектуально-творческого потенциала личности в условиях инклюзивного образования, что подтверждает преемственность научных традиций и актуальность обращения к ним в контексте подготовки будущих педагогических работников системы дошкольного образования.

Указанная методологическая позиция получила последовательное развитие в научном наследии П. П. Блонского, С. Л. Рубинштейна и В. А. Сухомлинского, которые подчёркивали недопустимость абстрагирования от индивидуально-возрастных особенностей ребёнка в процессе педагогического взаимодействия. Игнорирование этих особенностей, как отмечали учёные, неизбежно ведёт к искажению соотношения между дидактическими задачами и реальными когнитивными возможностями обучаемого, нарушая тем самым целостность развивающей образовательной среды. В данном контексте диагностика рассматривается не как внешняя процедура фиксации результатов, а как внутренне интегрированный механизм педагогического прогнозирования и адаптации. Фундаментальное значение для научного обоснования диагностической деятельности имеет культурно-историческая теория Л. С. Выготского, в которой концепция зоны ближайшего развития выступает ключевым ориентиром для анализа и проектирования педагогического взаимодействия. Диагностика, по мнению учёного, должна быть неотъемлемой частью любого развивающего воздействия, поскольку именно она позволяет определить, как актуальный уровень функционирования, так и потенциальные возможности обучающегося. В этом контексте чрезвычайно значимым представляется утверждение Л. С. Выготского: «Любая практическая деятельность, направленная на когнитивное, эмоциональное или творческое развитие индивида, должна опираться на систематический мониторинг его актуальных и потенциальных возможностей» [8, с. 268].

Диагностика (греч. diagnosis — распознавать) в музыкально- педагогической литературе интерпретируется как системный процесс идентификации и анализа индивидуальных характеристик, детерминирующих способность к восприятию, воспроизведению и креативной интерпретации музыкальных структур.

В контексте музыкальной педагогики важным теоретико-методологическим основанием для диагностики интеллектуально-творческих способностей выступают исследования (В.П. Анисимова [1], Н. А. Ветлугиной [7], А.Н. Зиминой [12], О.П. Радыновой [16], К.В. Тарасовой [20]) внёсшие значительный вклад в разработку критериев оценки креативного развития детей дошкольного возраста. В работах Л.С. Ходонович акцентируется принципиальная значимость сензитивных периодов раннего онтогенеза как критических фаз для становления основ музыкального творчества. Подчёркивается, что упущенные возможности в эти периоды могут привести к устойчивому снижению потенциала творческого развития, требующему последующей компенсации через целенаправленное педагогическое воздействие: «Нереализованные в раннем онтогенезе предпосылки к музыкально-творческой деятельности обусловливают необратимую редукцию способностей, что подтверждает необходимость своевременной педагогической коррекции» [23, с. 168].

Методы и материалы. Эволюция данных концептов в академическом дискурсе свидетельствует о многовекторности исследовательских подходов, среди которых можно выделить несколько ключевых методологических направлений:

Результативно-оценочный подход (Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман) — диагностика как инструмент верификации эффективности педагогических стратегий.

Квантитативно-уровневый анализ (А.Н. Зимина) — определение степени сформированности функций через стандартизированные метрики.

Динамический педагогический мониторинг (О.П. Радынова) — отслеживание прогрессии / регрессии компетенций в условиях целенаправленного педагогического воздействия.

Генетический метод (К.В. Тарасова) — исследование генезисности как многофакторного музыкального феномена креативности.

Параметрическое измерение (В.П. Анисимов) — выделение отдельных показателей (ритмическая организация, звуковысотный слух) для объективности диагностических данных.

К.В. Тарасова в работе «Музыкальные способности и их диагностика в дошкольном детстве» репрезентирует диагностику как интегративную составляющую музыкально-психологического исследования, подчёркивая её функциональную значимость: «Основной целью диагностики является создание репрезентативной модели структурно-функциональных характеристик музыкальных способностей, что позволяет адаптировать педагогические стратегии к индивидуальному уровню развития» [7,

с. 27]. О.П. Радынова, развивая концепцию цикличности диагностико-коррекционного процесса, аргументирует необходимость его систематизации: «Систематическое проведение диагностических процедур (1–2 раза в год) позволяет объективизировать индивидуальные векторы музыкального развития и адаптировать содержание образовательных программ в соответствии с выявленными тенденциями» [16, с. 35]. Несмотря на значительные достижения в разработке диагностического инструментария, сохраняется ряд ограничений. Критическим ограничением является недостаточная интеграция компетентностного, аксиологического и когнитивного подходов, которые могли бы обеспечить целостность оценки интеллектуально-творческого развития.

Перспективным направлением представляется синтез современной методики с акцентом на междисциплинарность. Внедрение нейропсихологических методов таких как (оценка функциональной асимметрии мозга в процессе музыкальной деятельности) и цифровых технологий (анализ данных для определения паттернов креативности) позволяют рассмотреть редукционизм традиционных диагностических моделей. Кроме того, необходима разработка универсальной шкалы диагностики, учитывающей как когнитивные, так и эмоционально-волевые аспекты музыкального развития. Реализация задач обеспечит переход от эмпирически ориентированных исследований к комплексным теориям диагностики, что соответствует вызовам современной образовательной реальности.

Таким образом, в отечественной научной традиции диагностика осмысливается как системообразующий компонент педагогического процесса, обеспечивающий его вариативность, адресность и направленность на раскрытие индивидуального интеллектуально-творческого потенциала воспитанника в условиях инклюзивной образовательной среды. Дальнейшее обоснование данного подхода опирается на результаты эмпирических исследований, демонстрирующих прикладную значимость диагностических процедур в контексте музыкального образования.

Анализ эмпирических данных подтверждает, что диагностика интеллектуально-творческих способностей в музыкальном образовании выполняет три ключевые функции:

прогностическую — выявление латентных творческих способностей и потенциальных зон развития;

коррекционную — проектирование индивидуализированных программ педагогического воздействия;

рефлексивную — мониторинг динамики формирования интллектуально-творческой активности.

В контексте диагностики уровня сформированности профессиональной готовности особое значение приобретает обращение к методологическим основаниям отечественной психодиагностической школы, в частности — к научной парадигме белорусской психодиагностики. Её концептуальные положения ориентированы на целостное понимание переходных этапов профессионального становления личности, предполагающее анализ не только актуального состояния педагогической деятельности учащегося, но и степени сформированности начальных форм профессиональных умений, необходимых для реализации последующих этапов инклюзивной образовательной практики [22].

Такой подход обеспечивает возможность прослеживания динамики развития когнитивных, эмоционально-рефлексивных и креативных компонентов профессиональной готовности, выявляя потенциальные затруднения и зоны ближайшего развития. В частности, в процессе музыкально-педагогической деятельности акцент делается на способности учащегося к художественно-рефлексивному анализу ситуации, проектированию индивидуально ориентированных форм взаимодействия с воспитанниками, а также на выявлении чувствительности к эмоциональному состоянию.

Особое внимание уделяется фиксации ключевых маркеров, свидетельствующих о степени осознанности и устойчивости профессиональных позиций будущего педагогического работника, его готовности к реализации компенсаторно-развивающей функции музыкального искусства в условиях образовательной инклюзии [18].

Диагностические индикаторы служат не только средством оценки актуального уровня профессиональной подготовки, но и инструментом раннего обнаружения потребности в педагогическом сопровождении, корректировке образовательной траектории и формировании индивидуального плана развития профессиональных компетенций учащихся в условиях инклюзивной образовательной среды. Многообразие образовательных потребностей детей с ОПФР, применение адаптированных диагностических методик, ориентированных на анализ символической, импровизационной и невербальной активности, позволяет получить комплексное представление о степени готовности будущего педагога к развивающему музыкальному взаимодействию. Тем самым диагностика становится неотъемлемым компонентом научно обоснованного сопровождения процесса профессионального становления, обеспечивая методологическую основу для проектирования индивидуальных образовательных траекторий подготовки педагогических кадров.

В системе современного педагогического знания проблема диагностики и коррекции интеллектуально-творческих способностей детей дошкольного возраста с ОПФР занимает приоритетное положение, выступая методологическим основанием для проектирования эффективных образовательных стратегий в условиях инклюзивной практики. Диагностика в данном контексте приобретает инструментальное и концептуальное значение, обеспечивая специальные условия для индивидуализации и вариативности педагогического воздействия на ребенка с учётом его когнитивных, эмоционально-волевых и креативных характеристик [9].

Таким образом, в рамках музыкально-педагогической практики диагностика приобретает статус

стратегического инструмента, направленного на научно обоснованное сопровождение процесса развития интеллектуально-творческих способностей воспитанников с ОПФР. Она позволяет будущим педагогам не только распознавать творческий потенциал ребёнка, но и проектировать образовательное пространство с учётом его индивидуальных возможностей, обеспечивая реализацию принципа равных стартовых условий и поддержки творческой самореализации в дошкольном возрасте.

Современные исследования, в частности работы Т. С. Авдеевой [2], В. С. Безденежных [3], А. И. Бурениной [5], И. А. Вартанян [6], И. В. Евтушенко [10], С. Н. Задорожной [11], Е. Л. Куцеевой [13], М. В. Матюхиной [14], И. М. Ощепковой [15], Ю. С. Собольковой [19], Н. В. Шутовой [24] расширяют теоретико-методологические рамки диагностики, интегрируя в неё принципы нейропсихологии и арт-терапии. Это позволяет учитывать когнитивные стили и эмоциональные профили воспитанников, что существенно повышает эффективность педагогических стратегий по развитию интеллектуально-творческих способностей в процессе музыкальной деятельности.

В контексте образовательной политики Республики Беларусь, ориентированной на инклюзивность и культурную идентичность, музыкальное искусство выступает значимым ресурсом в педагогической подготовке.

Из этого следует, что диагностико-коррекционный подход в музыкальном образовании воспитанников с ОПФР представляет собой целостную систему, сочетающую аналитико-оценочные и развивающие методики. Его реализация способствует не только сохранению, но и актуализации творческих способностей детей дошкольного возраста, обеспечивая соответствие образовательного процесса концепции личностно-ориентированного обучения. **Современная педагогическая диагностика демонстрирует тенденцию к усиленному вниманию к вопросам разработки инструментов, ориентированных на непрерывное сопровождение и развитие личности обучающихся.** В работах таких ученых, как С. Е. Гайдукевич [9], Е.А. Лемех [19], О. Ю. Светлакова [17], В.В. Хитрюк [19] особое внимание уделяется необходимости выхода за рамки строго традиционного подхода, ориентированного на фиксацию итоговых достижений образования. Исследователи рассматривают не только результаты итоговых показателей (например, при переходе между образовательными уровнями), но и вопросы разработки инструментов, обеспечивающих непрерывное личностное развитие, включая этапы формирования когнитивных, эмоциональных и креативных компетенций в русле онтогенетической динамики.

Процесс оценки профессиональной готовности учащихся педагогических колледжей к развитию интеллектуально-творческих способностей воспитанников с ОПФР средствами музыкального искусства носит многокомпонентный характер. Он направлен на комплексное изучение динамики овладения ключевыми компетенциями в условиях инклюзивной образовательной практики.

Результаты. Исследование охватывает когнитивные, эмоционально-личностные и деятельностные аспекты сформированности готовности, проявляющиеся в способности к проектированию и реализации педагогического взаимодействия, ориентированного на развитие креативного и интеллектуального потенциала воспитанников в условиях музыкальной деятельности. Диагностическая работа основывается на системном использовании валидизированных методик, интегрированных в содержание профессиональных практик, а также в элементы музыкально-творческой деятельности. Это позволяет не только отслеживать индивидуальный прогресс учащихся, но и выявлять закономерности профессионального становления в условиях инклюзивной образовательной среды.

Углублённое диагностическое сопровождение подготовки учащихся педагогических колледжей в области инклюзивной музыкальной практики позволяет выявить уровень готовности и ключевые параметры профессионального становления [4]. Особое внимание при диагностике уделяется способности будущих педагогических работников системы дошкольного образования к эмпатии, эмоциональной экспрессивности, педагогической рефлексии и саморегуляции, обеспечивающим эффективность применения музыкального искусства как средства педагогического сопровождения. В данном аспекте опора на культурно-историческую концепцию Л. С. Выготского, утверждающую единство аффективных и интеллектуальных процессов в развитии личности, позволяет рассматривать музыкальную деятельность как значимый диагностический и развивающий ресурс, способствующий формированию профессиональной чуткости и готовности к работе с детьми, имеющими особенности психофизического развития [8, с. 49].

В основе диагностического процесса, направленного на определение уровня сформированности профессиональной готовности учащихся к развитию интеллектуально-творческих способностей воспитанников с ОПФР средствами музыкального искусства, лежит чёткое определение объекта исследования, охватывающего совокупность параметров, соответствующих целям и задачам педагогической диагностики.

К данным параметрам относятся индивидуально-психологические предпосылки, включая сенсорно-перцептивные качества, эмоционально-волевую устойчивость, педагогическую эмпатию, а также выраженность креативного потенциала в условиях музыкальной деятельности. В качестве объекта диагностики рассматривается профессиональное развитие будущих педагогов в аспекте готовности к реализации инклюзивной музыкально-педагогической практики.

Таблица 1
Диагностируемые характеристики профессиональной готовности учащихся педагогических колледжей к развитию интеллектуально-творческих способностей воспитанников с ОПФР

№	Диагностируемая характеристика	Проявления / Индикаторы	Форма диагностики
1	Знание когнитивных механизмов музыкально-творческой деятельности воспитанников с ОПФР	Осведомлённость о восприятии, воображении, музыкальной памяти и мышлении у детей с ОПФР	Письменное тестирование, ситуационное задание
2	Осознанное реагирование на индивидуальные особенности воспитанников с ОПФР	Умение адаптировать музыкальные задания с учётом слуховых, моторных, речевых ограничений	Карта наблюдения, экспертная оценка педагогической демонстрации
3	Владение музыкально-исполнительскими и импровизационными умениями	Выразительное исполнение, вариативность в импровизации, эмоциональная отзывчивость	Прослушивание фрагмента, практическое задание
4	Умение использовать адаптированный музыкальный репертуар	Подбор композиций, соответствующих возрасту, интересам и возможностям детей с ОПФР	Анализ рабочих программ, кейс-задание
5	Инклюзивная ценностная ориентация	Демонстрация отношения к каждому ребёнку как ценности, готовность работать в условиях разнообразия	Анкетирование, интервью
6	Эмпатийная готовность	Способность понимать эмоциональное состояние воспитанников, чуткость, доброжелательность	Методика оценки эмпатии, карта наблюдения
7	Компетентность в организации музыкального взаимодействия	Владение методами музыкального диалога, музыкальных игр, коллективных упражнений	Практическая педагогическая ситуация, видеонаблюдение
8	Рефлексивные умения	Способность анализировать эффективность собственных педагогических действий и делать выводы	Самоотчёт, дневник рефлексии, интервью
9	Компетентность в интерпретации нормативных и стратегически значимых документов в сфере инклюзивного образования	Знание ключевых документов (Кодекс РБ об образовании, Концепции и т.д.), умение применять их в практике	Тестирование, анализ нормативной ситуации
10	Потребность в профессиональном саморазвитии	Участие в конкурсах, курсах, изучение современной литературы, портфолио	Анализ портфолио, анкетирование мотивации

Обсуждение. Диагностические процедуры реализуются через систему валидизированных методик, интегрированных в структуру учебных модулей, практико-ориентированных заданий и музыкально-педагогических ситуаций, повторяющихся на различных этапах подготовки. **Сущностный аспект диагностики заключается в анализе результативности педагогической подготовки,** который осуществляется посредством мониторинга изменений уровня сформированности профессиональной готовности. Этот уровень проявляется через способность к проектированию и реализации музыкально-образовательных стратегий, направленных на развитие интеллектуально-творческих способностей воспитанников с учётом индивидуальных особенностей [14].

В фокусе диагностического анализа — музыкально-перцептивные способности (интонационная выразительность, чувство ритма, звуковысотный слух), **а также эмоционально-личностные качества** (эмпатийность, педагогическая экспрессивность, креативная саморегуляция), **и степень вовлечённости в музыкально-творческую деятельность как индикатор инклюзивной педагогической готовности. Особое внимание уделяется способности адаптировать формы и методы музыкального взаимодействия,** исходя из потребностей детей дошкольного возраста с ОПФР.

Заключение. В данной диагностической модели акцент сделан на **оценке готовности к использованию альтернативных средств музыкального самовыражения** – ритмических структур, импровизационных упражнений с шумовыми и мелодическими инструментами, пластического интонирования и графической фиксации звуковых образов. Это позволяет выявить не только уровень музыкально-педагогической компетентности, но и способность к креативной трансформации образовательного пространства в соответствии с особенностями воспитанников с ОПФР. **Диагностика строится на принципах многомерного подхода,** где центральную роль играют навыки педагогического наблюдения, способность интерпретировать невербальные проявления музыкальной активности и использовать полученные данные для проектирования коррекционно-развивающей среды [10, с. 78]. **Ключевой задачей выступает не просто фиксация уровня готовности,** а формирование условий для её поступательного развития. **Особую роль приобретает выявление эффективности применения компенсаторных стратегий,** обеспечивающих активное включение воспитанников в музыкально-творческую деятельность с опорой на личностные ресурсы.

Диагностический акцент направлен на выявление у учащихся уровня сформированности умений организовывать педагогические ситуации, стимулирующие креативную активность воспитанников, а также на оценку способности интерпретировать невербальные стратегии общения, возникающие в процессе музыкального взаимодействия. Это позволяет установить, в какой мере будущие педагоги владеют приёмами, способствующими раскрытию творческого потенциала воспитанников с ОПФР.

Критериальный аппарат диагностики проходит адаптацию с учётом особенностей инклюзивной среды: используются шкалы оценки невербальной креативности, предусматривающие анализ оригинальности и выразительности пластических движений, вариативности ритмической импровизации, а

также способности интегрировать визуальные стимулы в структуру музыкально-педагогической задачи.

Таким образом, профессиональная готовность учащихся педагогических колледжей к реализации инклюзивной музыкальной практики выявляется через способность конструировать и интерпретировать педагогические ситуации с компенсаторно-развивающим потенциалом, в которых сочетаются элементы традиционного анализа музыкального творчества с использованием адаптированных диагностических инструментов. Такой подход обеспечивает получение комплексной информации о развитии когнитивных, эмоционально-личностных и коммуникативных аспектов музыкального взаимодействия, что, в свою очередь, свидетельствует о степени сформированности профессионально значимых компетенций будущего педагога.

Литература

1. Анисимов В. П. Диагностика музыкальных способностей детей : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. П. Анисимов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 128 с.
2. Авдеева Т. С., Губанова В. А., Плаксина Н. А. Развитие творческих способностей детей с тяжёлыми нарушениями речи в музыкально-театрализованной деятельности при взаимодействии музыкального руководителя и воспитателей // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., Орел, 9–10 апр. 2020 г. / Орл. гос. ун-т ; под ред. А. И. Ахулковой. – Орел, 2020. – С. 19–21.
3. Безденежных В. С. Развитие музыкально-творческих способностей старших дошкольников через музыкально-дидактические игры // Организация развития мыслительной деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста: теория и практика : материалы Всерос. заоч. науч.-практ. конф., Киров, 19 мая 2016 г. / Вят. гос. ун-т, Пед. ин-т ; науч. ред.: О. Б. Шелыгина, В. А. Рожина. – Киров, 2016. – С. 119–122.
4. Бездетко С. Н. и др. Проблемы сформированности компетенций у педагогов в области технологий инклюзивного образования детей с ООП // Специальное образование. – 2022. – № 4(68). – С. 45–56.
5. Буренина А. И. Инновационные модели организации музыкально-театрализованной деятельности в современном детском саду : интерактив. пособие. – М. : [б. и.], 2023. – 314 с. – Серия «Воспитатели России». – URL: https://fs02.rchuv.ru/rchuv23/detsad112/sitemap/2023/d454ee1f-e0e7-43a7-9b66-e5f6eb4a9168/innovacionnie-modeli-organiza.pdf (дата обращения: 01.04.2025).
6. Вартанян И. А. Музыка // Слух, речь, музыка в восприятии и творчестве / И. А. Вартанян. – СПб., 2010. – Гл. 5. – С. 185–234.
7. Ветлугина Н. А., Комиссарова Л. Н., Дзержинская И. Л. и др. Методика музыкального воспитания в детском саду : учеб.-метод. пособие / под ред. Н. А. Ветлугиной. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1989. – 270 с.
8. Выготский Л. С. *Собрание сочинений в 6 т. Т. 4: Детская психология* / под ред. Д. Б. Эльконина; сост. М. Г. Ярошевский; вступ. ст. А. Н. Леонтьева; Академия педагогических наук СССР. — Москва : Педагогика, 1984. — 432 с.
9. Гайдукевич С. Е. Разработка деятельностного типа содержания профессиональной подготовки педагогов к созданию адаптивной образовательной среды // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика : сб. ст. по материалам III Междунар. науч.-практ. конф., Ялта, 16–18 мая 2019 г. – В 2 ч. Ч. 1. – Ялта : Изд-во «Типография «Ариал», 2019. – С. 130–134.
10. Евтушенко И. В. Формирование коммуникативных навыков у обучающихся с системными нарушениями речи в процессе музыкального воспитания : монография. – М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2020. – 170 с.?
11. Задорожная С. Н., Сапиева, М. С. Возможности уроков музыки в работе с детьми с особыми образовательными потребностями // Вестник Казахского национального женского педагогического университета. – 2020. – № 1. – С. 222–227.
12. Зимина, А. Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста : учебник для студ. вузов / А. Н. Зимина. – М. : Владос, 2000. – 302 с
13. Куцеева Е. Л., Подун Е. А., Кузвесова А. Н. Использование различных видов музыкальной деятельности в коррекционной работе с дошкольниками с задержкой психического развития // Дефектология и образование в наши дни: фундаментальные и прикладные исследования : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Краснодар, 12–13 апр. 2022 г. / Куб. гос. ун-т ; отв. ред. Е. А. Шумилова. – Краснодар, 2022. – С. 147–149.
14. Матюхина М. В. Музыкально-игровая деятельность как средство развития творческих способностей дошкольников // Вопросы дошкольной педагогики. – 2019. – № 6. – С. 4–6. – URL: https://moluch.ru/th/1/archive/128/4262/ (дата обращения: 09.04.2025).
15. Ощепкова И. М., Плеханова О. Е. Возможности музыкального образования в социальной адаптации детей с нарушением опорно-двигательного аппарата в дошкольном образовательном учреждении // Междисциплинарный подход в изучении и образовании лиц с особыми потребностями : материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 55-летию Ин-та спец. образования, Екатеринбург, 28–29 нояб. 2019 г. / Урал. гос. пед. ун-т ; науч. ред.: И. А. Филатова, А. В. Цыганкова. – Екатеринбург, 2019. – С. 434–445.
16. Радынова, О. П. Музыкальное воспитание дошкольников / О. П. Радынова, Л. Н. Комиссарова, Н. А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1994. – 192 с.
17. Светлакова О. Ю. Проблема диагностики инклюзивной культуры педагога // Социально-педаго-

гическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика : сб. ст. по материалам VII Междунар. науч.-практ. конф., Ялта, 25–27 мая 2023 г. / под науч. ред. Ю. В. Богинской. – Симферополь : Изд-во Типография «Ариал», 2023. – С. 302–307.

18.Смирнова, А. В. Формирование инклюзивной готовности педагогов в системе дополнительного образования взрослых // Вестник ВОИРО. – 2022. – № 1(2). – С. 74–77.

19.Соболькова Ю. С. Музыкально-творческое развитие детей раннего возраста в дошкольных образовательных учреждениях: коррекционно-диагностический подход // Культура и образование. – 2016. – № 2. – С. 50–54.

20.Тарасова, К. В. Онтогенез музыкальных способностей : монография / К. В. Тарасова; НИИ дошк. воспитания АПН СССР. – М. : Педагогика, 1988. – 173, [2] с. : ил. ; 20 см. – (Образование. Пед. науки. Пед. психология).

21.Ушинский, К. Д. Избранные сочинения : в 2 т. Т. 1 / К. Д. Ушинский. – Москва : Педагогика, 1974. – 584 с

22.Хитрюк В. В., Феклистова С. Н., Лемех Е. А. Индекс инклюзии: система критериев и показателей оценки реализации принципа инклюзии в образовании // Адукацыя і выхаванне. – 2024. – № 4 (388). – С. 19–27.

23.Ходонович, **Л. С.** *Ребёнок. Игра. Творчество: монография в 2 ч. / Л. С. Ходонович.* — 2-е изд. — Минск: Академия последипломного образования, 2004. — Ч. 1: Теоретические основы. — 201 с.

24.Шутова Н. В. Интегрированное психическое развитие проблемных детей старшего дошкольного возраста средствами музыкального воздействия : дис. … д-ра психол. наук : 19.00.10. – Н. Новгород : Нижегор. гос. пед. ун-т, 2009. – 423 л.

Diagnostics of Professional Readiness of Future Teachers of the Republic of Belarus to Develop the Intellectual and Creative Abilities of Pupils through Musical Art

Mamontova K.V.
BSPU K.V. Mamontova

In the context of the modernization of teacher education and the strengthening of the principles of inclusion, the diagnostics of future teachers' readiness to develop the intellectual and creative abilities of pupils through musical art acquires particular importance. The article substantiates the theoretical and methodological approaches to analyzing this phenomenon, presents the key components of professional readiness (cognitive, sensory-perceptual, motivational-reflective, and emotional-value), as well as diagnostic indicators reflecting the level of formation of skills and personal qualities of students in pedagogical colleges. The diagnostic tools, including methods of observation, questionnaires, testing, and analysis of musical activities, are described. Based on the results of the conducted research, conclusions are drawn about the need to improve the system of professional training of future teachers for inclusive musical practice. The materials of the article are of practical interest for scientific and methodological support of educational programs in pedagogical colleges and are aimed at ensuring conditions for the development of the creative potential of pupils with special psychophysical development needs.

Keywords: inclusive education; intellectual and creative abilities; musical activity; professional readiness.

References

1. Anisimov, V. P. Diagnostics of Children's Musical Abilities. Moscow: VLADOS, 2004, 128 p.
2. Avdeeva, T. S., Gubanova, V. A., Plaksina, N. A. Development of Creative Abilities of Children with Severe Speech Disorders in Musical and Theatrical Activities in the Interaction of the Music Teacher and Educators. In: Psychological and Pedagogical Support of the Educational Process: Problems, Prospects, Technologies. Proc. VII Int. Sci.-Pract. Conf., Orel, 9–10 Apr. 2020. Orel: Orel State University, 2020, pp. 19–21.
3. Bezdenezhnykh, V. S. Development of Musical and Creative Abilities of Senior Preschoolers through Musical and Didactic Games. In: Organization of the Development of Thinking Activity of Preschool and Primary School Children: Theory and Practice. Proc. All-Russian Extramural Sci.-Pract. Conf., Kirov, 19 May 2016. Kirov: Vyatka State University, 2016, pp. 119–122.
4. Bezdetko, S. N., et al. Problems of Teachers' Competence Formation in the Field of Inclusive Education Technologies for Children with Special Educational Needs. Special Education, 2022, no. 4(68), pp. 45–56.
5. Burenina, A. I. Innovative Models of Organizing Musical and Theatrical Activities in the Modern Kindergarten. Moscow: [s. n.], 2023, 314 p. (Educators of Russia Series). Available at: https://fs02.rchuv.ru/rchuv23/detsad112/sitemap/2023/d454ee1f-e0e7-43a7-9b66-e5f6eb4a9168/innovacionnie-modeli-organiza.pdf (accessed 01.04.2025).
6. Vartanyan, I. A. Music. In: Hearing, Speech, Music in Perception and Creativity. St. Petersburg, 2010, ch. 5, pp. 185–234.
7. Vetlugina, N. A., Komissarova, L. N., Dzerzhinskaya, I. L., et al. Methods of Musical Education in Kindergarten. 3rd ed., rev. and enl. Moscow: Prosveshchenie, 1989, 270 p.
8. Vygotsky, L. S. Collected Works in 6 Volumes. Vol. 4: Child Psychology. Ed. by D. B. Elkonin. Moscow: Pedagogika, 1984, 432 p.
9. Gaidukevich, S. E. Development of the Activity-Based Content Type for Teachers' Professional Training to Create an Adaptive Educational Environment. In: Socio-Pedagogical Support for Persons with Disabilities: Theory and Practice. Proc. III Int. Sci.-Pract. Conf., Yalta, 16–18 May 2019. Yalta: Arial Printing House, 2019, pp. 130–134.
10. Evtushenko, I. V. Formation of Communication Skills in Students with Systemic Speech Disorders in the Process of Musical Education. Moscow: Moscow State Pedagogical University, 2020, 170 p.
11. Zadorozhnaya, S. N., Sapieva, M. S. Possibilities of Music Lessons in Working with Children with Special Educational Needs. Bulletin of Kazakh National Women's Pedagogical University, 2020, no. 1, pp. 222–227.
12. Zimina, A. N. Fundamentals of Musical Education and Development of Young Children. Moscow: VLADOS, 2000, 302 p.
13. Kutseeva, E. L., Podun, E. A., Kuzvesova, A. N. Use of Various Types of Musical Activities in Correctional Work with Preschoolers with Delayed Mental Development. In: Defectology and Education Today: Fundamental and Applied Research. Proc. Int. Sci.-Pract. Conf., Krasnodar, 12–13 Apr. 2022. Krasnodar: Kuban State University, 2022, pp. 147–149.
14. Matyukhina, M. V. Musical and Play Activities as a Means of Developing the Creative Abilities of Preschoolers. Issues of Preschool Pedagogy, 2019, no. 6, pp. 4–6. Available at: https://moluch.ru/th/1/archive/128/4262/ (accessed 09.04.2025).
15. Oshchepkova, I. M., Plekhanova, O. E. Possibilities of Music Education in the Social Adaptation of Children with Musculoskeletal Disorders in a Preschool Educational Institution. In: Interdisciplinary Approach to the Study and Education of Persons with Special Needs. Proc. All-Russian Sci.-Pract. Conf. Dedicated to the 55th Anniversary of the Institute of Special Education, Ekaterinburg, 28–29 Nov. 2019. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2019, pp. 434–445.
16. Radynova, O. P., Komissarova, L. N., Vetlugina, N. A. Musical Education of Preschoolers. Moscow: Prosveshchenie, 1994, 192 p.
17. Svetlakova, O. Yu. The Problem of Diagnosing the Inclusive Culture of a Teacher. In: Socio-Pedagogical Support for Persons with Disabilities: Theory and Practice. Proc. VII Int. Sci.-Pract. Conf., Yalta, 25–27 May 2023. Simferopol: Arial Printing House, 2023, pp. 302–307.
18. Smirnova, A. V. Formation of Teachers' Inclusive Readiness in the System of Additional Adult Education. VOIRO Bulletin, 2022, no. 1(2), pp. 74–77.
19. Sobolkova, Yu. S. Musical and Creative Development of Young Children in Preschool Educational Institutions: A Correctional and Diagnostic Approach. Culture and Education, 2016, no. 2, pp. 50–54.
20. Tarasova, K. V. Ontogenesis of Musical Abilities. Moscow: Pedagogika, 1988, 173 p.
21. Ushinsky, K. D. Selected Works in 2 Volumes. Vol. 1. Moscow: Pedagogika, 1974, 584 p.
22. Khitryuk, V. V., Feklistova, S. N., Lemeh, E. A. Index of Inclusion: A System of Criteria and Indicators for Assessing the Implementation of the Principle of Inclusion in Education. Adukacyja i Vykhavanne, 2024, no. 4(388), pp. 19–27.
23. Khodonovich, L. S. Child. Game. Creativity: Monograph in 2 Parts. 2nd ed. Minsk: Academy of Postgraduate Education, 2004. Part 1: Theoretical Foundations, 201 p.
24. Shutova, N. V. Integrated Mental Development of Problematic Senior Preschool Children through Musical Influence. Dr. psychol. sci. diss. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State Pedagogical University, 2009, 423 p.

Понятие, структура и педагогические условия формирования профессиональной цифровой компетентности руководителя

Овчинникова Алина Сергеевна
магистрант Елабужского института (филиала) Казанского (Приволжского) федерального университета, учитель математики в МБОУ «Многопрофильный лицей №10» Елабужского муниципального района Республики Татарстан

Ганеева Айгуль Рифовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и прикладной информатики, Елабужский институт (филиал) Казанского (Приволжского) федерального университета, aigul_ganeeva@mail.ru

В статье уточняется понятие профессиональной цифровой компетентности руководителя образовательной организации, раскрывается её структура и выявляются педагогические условия, способствующие её развитию. В статье представлена система теоретических оснований, выполнен сравнительный анализ подходов к пониманию цифровой компетентности, предложена авторская модель создания педагогических условий формирования профессиональной цифровой компетентности руководителя образовательной организации, описаны релевантные методические подходы к сопровождению развития цифровой компетентности педагогов, а также рассмотрены организационно-управленческие факторы влияния на развитие цифровой компетентности руководителя образовательной организации, включая анализ барьеров и ресурсов. Структура статьи включает в себя последовательное рассмотрение теоретических понятий, обобщение российских научных исследований. В заключение статьи описан потенциал профессиональной цифровой компетентности руководителей для повышения эффективности управления образовательной организацией.
Ключевые слова: цифровая компетентность, профессиональная компетентность, руководитель образовательной организации, управление образованием, педагогические условия.

Введение. Цифровизация образования является закономерным и обусловленным образовательной модернизацией процессом [1]. Цифровизация в образовании представляет собой систему изменений, направленных на использование новых технологий для индивидуализированного и результативного обучения, что связано с запросом рынка труда на педагогов, готовых работать с современными технологиями. Однако также важны и «цифровые» руководители образовательной организации.

Проблематика управления образовательной организацией в условиях цифровизации связана с необходимостью переосмысления традиционных функций руководителя. В настоящее время возникает потребность в интеграции новых цифровых инструментов в управленческие практики, что меняет содержание профессиональной деятельности и структуру компетенций. Так, в исследовании Т. Н. Бочкарёвой показано, что цифровизация выступает фактором трансформации управленческих процессов и ставит перед школой задачи создания новых условий для эффективного функционирования [2]. При этом управленец уже не может ограничиваться классическими моделями администрирования, так как для достижения результата требуется готовность к цифровым преобразованиям и способность к их организационному обеспечению.

Актуальность изучения профессиональной цифровой компетентности руководителя усиливается вследствие необходимости создания эффективной образовательной среды, отвечающей требованиям цифровизации образования. Как отмечает Т. Н. Бочкарёва, внедрение цифровых технологий в управленческую практику зависит от готовности образовательной организации к использованию цифровой среды, а также от понимания условий, при которых она приносит результат [3]. Таким образом, вопрос о педагогических условиях развития компетентности руководителя связан как с технологической оснащённостью, так и с формированием системы поддержки, мотивации и методического сопровождения, что указывает на необходимость изучения структуры профессиональной цифровой компетентности руководителя.

Результаты и обсуждение. В современной педагогике цифровая компетентность рассматривается как многомерное явление, охватывающее управленческие, методические и личностные характеристики специалиста. В научных исследованиях фиксируются значимость лидерских качеств и инновационной активности руководителя и педагога для развития цифровых компетенций [4]. Подчеркивается, что для осмысления цифровой компе-

тентности требуется анализ её взаимосвязи с общим профессиональным развитием, включая ценностные и социокультурные ориентиры [5]. В смысле управления цифровая компетентность соотносится с понятием цифровой культуры, что отражает новые методологические подходы к исследованию деятельности руководителя образовательной организации [6]. Вместе с тем исследуются вопросы цифровой дидактики, которая стала основой для обновления инструментов и методов образовательного процесса [7]. В этом контексте цифровой инструментарий понимается как целостная система, объединяющая технологические и методические решения [8]. На уровне профессионального сообщества выделяется необходимость сопоставления различных моделей цифровых компетенций, что позволяет выявлять универсальные и специфические характеристики их структуры [9]. Границы обсуждаемой проблематики расширяют и современные вызовы, связанные с искусственным интеллектом, которые поднимают вопрос о включении в компетентностный профиль педагога новых элементов [10]. Эмпирические исследования также подтверждают неоднородность уровня цифровых компетенций в образовательной среде. Так, установлены различия в предпочтениях педагогов при выборе способов развития цифровых навыков [11], а также выявлены ограничения в представлениях руководителей о цифровых компетенциях участников образовательного процесса [12]. В качестве важного направления для доказательной педагогики и управленческой аналитики трактуется и развитие data-компетенций [13]. В то же время выявлены профессиональные дефициты, препятствующие эффективному использованию цифровых технологий [14], что подтверждает актуальность разработки педагогических условий формирования профессиональной цифровой компетентности руководителя образовательной организации. Однако сравнительный анализ показывает, что прямого определения данного понятия в российской научной литературе не представлено (табл. 1).

Таблица 1
Сравнительный анализ понимания цифровой профессиональной компетентности руководителя

№	Понимание цифровой профессиональной компетентности руководителя
[15]	Личностные и управленческие качества руководителя, готовность к инновациям и цифровым изменениям.
[4]	Лидерство и инновационность как факторы развития цифровых компетенций педагогов, влияние управленца на коллектив.
[5]	Цифровая компетентность будущих педагогов; выводы о необходимости индивидуализации подготовки
[6]	Цифровая культура руководителя как ценностно-деятельностный комплекс, обеспечивающий эффективность управленческих решений.
[7]	Концепции цифровой дидактики; управленческая составляющая рассматривается опосредованно через организацию новых практик.
[8]	Цифровой дидактический инструментарий как система технологических и методических решений; руководитель выбирает инструментарий
[9]	Сравнительный анализ моделей цифровых компетенций педагогов; акцент на необходимости учета управленческой составляющей
[10]	Компетенции педагога в области ИИ; управленческая перспектива проявляется в расширении компетентностного профиля
[11]	Поведенческие модели педагогов в развитии цифровых компетенций; руководитель влияет на организацию возможностей развития
[12]	Представления директоров школ о цифровых компетенциях участников образования; косвенное понимание роли руководителя
[13]	Data-компетенции руководителя как способность к аналитике данных и принятию управленческих решений на их основе
[16]	Эмпирическое исследование цифровой компетентности учителей; руководитель понимает барьеры и потенциал коллектива
[14]	Дефициты ИКТ-компетенций педагогов; руководитель рассматривается как субъект, ответственный за организацию преодоления дефицитов.

Источник: авторское обобщение

В целом можно выделить три направления интерпретации — управленческо-ценностное, отражающее значимость цифровой культуры и лидерства руководителя [6]; методико-дидактическое, связанное с организацией цифрового инструментария и обновлением моделей компетентности педагогов [7], [9]; аналитико-организационное, акцентирующее внимание на data-компетенциях и способности руководителя координировать развитие педагогического коллектива в условиях цифровизации [12-13]. На основании этих направлений профессиональная цифровая компетентность руководителя образовательной организации может быть определена как *интегративная характеристика, включающая в себя умение использовать цифровые технологии в управленческой и педагогической деятельности, способность к аналитике образовательных данных и формированию условий для развития цифровых компетенций педагогов, а также готовность к ценностному и культурному сопровождению цифровой трансформации образовательной организации*.

Важно отметить, что первые исследования в сфере образования акцентировались на компетентности в информационно-коммуникационных технологиях (ИКТ) как способности педагога, в том числе и руководителя, владеть базовыми цифровыми инструментами. Данный уровень рассматривался как необходимый для работы с информацией и обеспечения организационных процессов, однако он отражал лишь техническую составляющую. Постепенно внимание сместилось к пониманию цифровой культуры руководителя образовательной организации, включающей в себя ценностные и поведенческие ориентиры, что позволило отразить и техническое владение ИКТ, и готовность к преобразованию практик управления [6].

С развитием цифровой дидактики и появлением структурированных моделей компетенций акцент был смещён на системность и междисциплинарность. Так, в научных работах обосновывается значение цифрового инструментария как средства конструирования образовательной среды [8], а также выявляется необходимость сопоставления различ-

ных моделей цифровых компетенций для их интеграции в деятельность руководителей и педагогов [9]. Поэтому можно сказать, что интерпретация цифровой компетентности как набора умений перешла к её пониманию как целостного феномена, охватывающего организационные, методические и управленческие аспекты.

На современном этапе в научных исследованиях также наблюдается выход за рамки отдельных компетенций в сторону *метакомпетентности*, то есть способности руководителя работать с комплексом цифровых практик и выстраивать стратегическое развитие организации на их основе, что, по сути, означает ориентацию на цифровую трансформацию образовательной организации. Такая перспектива связана с необходимостью аналитики данных [13], учёта различий в цифровых компетенциях педагогов [16] и понимания представлений руководителей о потенциале цифровой среды [12]. В этом контексте профессиональную цифровую компетентность руководителя можно трактовать как интегрированную метакомпетентность, включающую в себя технические, организационные и ценностные компоненты.

Поступательное развитие концепции профессиональной цифровой компетентности обуславливает необходимость рассмотрения её внутренней структуры. Анализ научной литературы позволяет выделить четыре основных компонента: когнитивный, деятельностный, рефлексивный и управленческий:

– Когнитивный компонент отражает знания о цифровых технологиях и понимание их роли в процессе управления. Он включает в себя умение осмыслять инновации и соотносить их с задачами развития образовательной организации, что подтверждается исследованиями об идеальном портрете руководителя как носителя знаний и ценностных ориентиров [15]. Важным элементом когнитивного уровня является способность руководителя обеспечивать интеграцию педагогических моделей и цифровых технологий в систему профессионального развития коллектива [17].

– Деятельностный компонент связан с практическими навыками организации цифровой образовательной среды и применением дидактических инструментов. В научных публикациях он трактуется как готовность руководителя образовательной организации использовать цифровые ресурсы для координации внутренних процессов, что проявляется в выборе эффективного инструментария и моделей компетенций [18]. Сюда же можно отнести способность руководителя учитывать динамику цифровых дефицитов педагогов и организовывать систему их преодоления [14].

– Рефлексивный компонент проявляется в критической оценке результатов использования технологий и понимании ценностных оснований практики управления [6].

– Управленческий компонент выражается в координации развития цифровых компетенций педагогов, в том числе на основе аналитики данных [19], и в обеспечении единства образовательной среды, что, в частности, подтверждается исследованиями о представлениях директоров школ о роли цифровых компетенций [12].

Таким образом, структура профессиональной цифровой компетентности руководителя образовательной организации охватывает когнитивный, деятельностный, рефлексивный и управленческий компоненты, каждый из которых обладает самостоятельным значением, однако в совокупности формирует цифровую метакомпетентность.

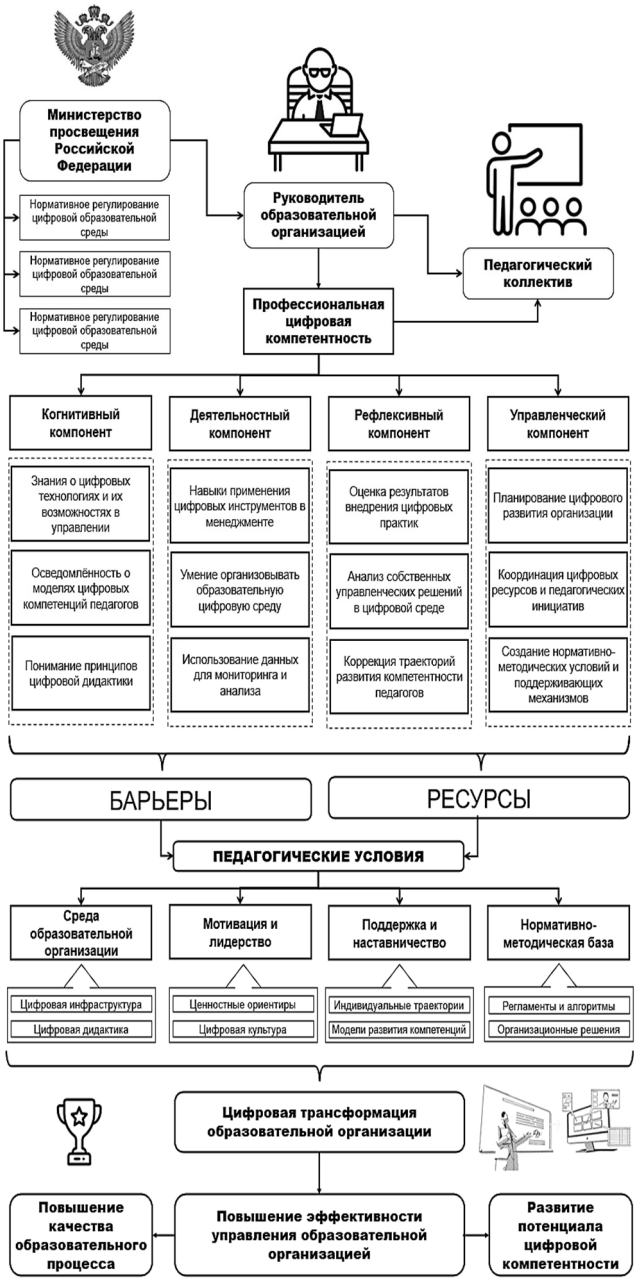

Рисунок 1 — Модель создания педагогических условий формирования профессиональной цифровой компетентности руководителя образовательной организации
Источник: авторская разработка

На основании рассмотренных теоретических оснований профессиональной цифровой компетентности руководителя образовательной организации в контексте цифровизации образования предлагается модель создания педагогических условий формирования профессиональной цифровой ком-

петентности руководителя образовательной организации (рис. 1). Представленная модель отражает системное взаимодействие уровней управления образованием, в центре которого находится руководитель образовательной организации как носитель профессиональной цифровой компетентности. Структура модели начинается с нормативно-правового регулирования цифровой образовательной среды на государственном уровне.

Далее выделяется ключевая роль руководителя, интегрирующего стратегические установки и обеспечивающего их реализацию в коллективе педагогов.

Структура компетенций руководителя представлена четырьмя компонентами, каждый из которых отражает разные аспекты его профессиональной деятельности: когнитивный связан с осведомлённостью о технологиях и принципах цифровой дидактики; деятельностный отражает практическое использование цифровых инструментов и работу с данными образовательной организации; рефлексивный концентрируется на анализе и корректировке управленческих решений; управленческий обеспечивает планирование цифрового развития организации, координацию ресурсов и создание нормативно-методической базы.

Данное построение структуры позволяет связать профессиональные компетенции руководителя с задачами цифровой трансформации образования в целом.

Разделение модели на блоки «барьеры» и «ресурсы» акцентирует внимание на факторах, влияющих на реализацию педагогических условий. Выделены следующие ключевые условия: инфраструктурная среда образовательной организации, ценностная мотивация и лидерство, механизмы наставничества и индивидуализации профессиональных траекторий, а также нормативно-методическая база, обеспечивающая регламенты и алгоритмы цифрового управления.

Конечный уровень авторской модели отражает целевую направленность цифровой трансформации — повышение качества образовательного процесса, развитие потенциала цифровой компетентности участников и рост эффективности управленческих решений. Безусловно, педагогические условия связаны с механизмами реализации компетентности руководителя образовательной организации (табл. 2).

Продолжение анализа условий реализации цифровой компетентности руководителя в образовательной организации немаловажным является и осмысление организационно-управленческих факторов, которые задают контекст её формирования.

Организационно-управленческая среда цифровой трансформации образования характеризуется комплексным влиянием ресурсов и барьеров, отражающих стратегические приоритеты развития образовательных систем.

В научных исследованиях подчеркивается значимость распределённого лидерства руководителей, обеспечивающего внедрение инновационных практик и координацию педагогических коллективов в условиях роста объёмов образовательных данных [15].

Таблица 2
Педагогические условия и механизмы реализации профессиональной цифровой компетентности руководителя образовательной организации

Педагогическое условие	Механизмы реализации
Среда образовательной организации	Внедрение цифровой инфраструктуры на основе современных дидактических инструментов; использование систем управления данными образовательной организации; развитие сетевых форм взаимодействия и интеграции цифровых ресурсов
Мотивация и лидерство	Лидерские практики руководителя по управлению цифровыми проектами; формирование ценностных ориентиров цифровой трансформации в коллективе; использование инструментов стратегического управления изменениями
Поддержка и наставничество	Создание системы наставничества и профессиональных сообществ; сопровождение индивидуальных траекторий развития педагогов; организация обмена опытом и сетевого обучения
Нормативно-методическая база	Разработка регламентов цифрового взаимодействия; интеграция аналитики образовательных данных в управленческие решения; методическое сопровождение использования цифровых технологий в образовательном процессе

Источник: авторская разработка

При этом внимание к компетентностным моделям цифровой грамотности педагогов демонстрирует необходимость системной интеграции инструментов управления качеством и аналитики данных в организационные процессы [13].

Ключевым ресурсом выступает цифровая инфраструктура, обеспечивающая доступ к интеллектуальным системам анализа образовательных данных и инструментам искусственного интеллекта, что подтверждается исследованиями по структуре компетентности современного педагога.

Влияние нормативно-методической базы усиливается благодаря разработке стратегий использования цифровых технологий, способствующих управлению развитием педагогического потенциала и формированию условий для непрерывного профессионального роста [11].

В связи с этим требуются организационные модели, в которых управление любыми проектами в области цифровой трансформации в образовательной организации основывается на гибком распределении ответственности, а механизмы наставничества и сопровождения профессиональных траекторий педагогов являются инструментами уменьшения барьеров. Совокупность барьеров связана с ограничениями в подготовке педагогических кадров, несоответствием между имеющимися ресурсами и требованиями цифровизации, а также недостаточной готовностью части руководителей к аналитическому восприятию образовательных данных [12], [14]. Эти и иные факторы подчеркивают значимость системных мер по развитию компетенций ру-

ководителей в области цифровой аналитики, интеграции цифровых технологий в образовательный процесс (табл. 3).

Далее нельзя не указать на потенциал цифровой компетентности руководителей, который выражается в способности связывать государственные регламенты и цели образовательной организации с реальными изменениями в управлении.

Таблица 3
Барьеры и ресурсы развития профессиональной цифровой компетентности руководителя образовательной организации

Барьер	Ресурс
Недостаточность цифровой инфраструктуры и качество интернет-соединения	Современная цифровая инфраструктура и платформы управления данными образовательной организации
Профессиональные дефициты и неоднородность цифровых компетенций	Система наставничества и профессиональные сообщества; предпочтения педагогов
Недостаточность нормативно-методической базы и регламентов цифровой деятельности	Нормативно-методическая база и программы методического сопровождения; курсы повышения квалификации
Низкий уровень data-компетенций руководителей и ограниченные возможности аналитики данных	Data-компетенции руководителя и системы аналитики образовательных данных
Слабая цифровая культура руководителя и педагогического коллектива	Цифровая культура руководителя и лидерские практики по внедрению цифровых инициатив
Отсутствие цифрового дидактического инструментария и навыков работы с искусственным интеллектом	Цифровой дидактический инструментарий и интеграция инструментов искусственного интеллекта
Фрагментарность инициатив и несогласованность цифровых проектов	Координация цифровых проектов и распределение ответственности в управленческой структуре

Источник: авторская разработка

Речь здесь идёт о переводе нормативных ориентиров в понятные коллективу правила, о подборе цифрового инструментария для задач образовательной среды и о поддержании цифровой культуры, которая задаёт тон организационным решениям [8]. Лидерство, описанное как источник инновационности и командной готовности к изменениям [15], усиливает этот эффект и повышает согласованность действий педагогов, а профиль руководителя образовательной организации обеспечивает управлению предсказуемый характер и нацеленность на результат.

Второе измерение потенциала связано с аналитикой. Владение данными мониторинга образовательной среды позволяет выявлять зоны риска и точки роста, соотносить требования моделей цифровых компетенций с фактическим уровнем коллектива и проектировать адресную поддержку [9]. Учитывается неоднородность подготовки и реальные дефициты, за счёт чего цифровые решения приобретают точность и экономию ресурсов [16]. Включение инструментов искусственного интеллекта расширяет спектр управленческих задач с учётом сохранения ответственности руководителя за интерпретацию результатов [19].

Третье измерение — организационно-культурный эффект. Руководитель с развитой профессиональной цифровой компетентностью, по сути, задаёт правила профессионального взаимодействия, поддерживает наставничество и формирует локальные сообщества цифровых практик; педагогический коллектив получает условия для осмысленной индивидуализации и наращивания методического репертуара в цифровой дидактике [7]. В этом смысле педагогические условия начинают работать как система — инфраструктура поддерживает процессы, ценности удерживают фокус, регламенты фиксируют порядок действий, а цифровые данные замыкают цикл обратной связи. Как следствие, управление образованием выигрывает за счёт сокращения ошибок, повышения качества образовательного процесса и накопления потенциала цифровой компетентности коллектива.

Профессиональная цифровая компетентность руководителя рассматривается как метакомпетентность, связывающая регламент, технологии и профессиональное развитие коллектива. Её содержанием выступает способность оценивать уместность цифровых решений и инструментов для целей образовательной организации, конструировать цифровую образовательную среду, задавать ценностные ориентиры цифровой культуры и поддерживать их посредством понятных правил работы. В настоящее время цифровая компетентность руководителя уже нельзя свести к владению отдельными цифровыми инструментами или платформами. Она связана с умением видеть в цифровой среде целостное пространство, в котором работают педагоги и учатся дети. Руководитель образовательной организации должен уметь переводить государственные регламенты в понятные всему коллективу задачи, оценивать ресурсы и барьеры, формировать правила взаимодействия и поддерживать цифровую культуру. И если раньше достаточно было говорить о навыках работы с компьютером или интернетом, то в цифровую эпоху речь идёт о способности руководителя управлять образованием как живой системой.

Заключение. Таким образом, профессиональная цифровая компетентность руководителя образовательной организации раскрывается как особая форма управленческого знания и практики, выходящая за рамки технической подготовки. Её сущность заключается в способности руководителя работать с цифровой образовательной средой как с системой, влияющей на стратегию и тактику управления цифровой трансформацией образовательной организации. В этом контексте понятие профессиональной цифровой компетентности приобретает статус интегративной категории, позволяющей соединить нормативные установки, ценности цифровой культуры и реальные практики развития образовательной организации. Структура профессиональной цифровой компетентности руководителя проявляется в единстве когнитивного, деятельностного, рефлексивного и управленческого компонентов. Они

задают целостное представление о том, как руководитель образовательной организации осмысляет цифровые процессы, использует инструменты, анализирует результаты и организует деятельность коллектива, что открывает возможность как для диагностики уровня цифровой компетентности, так и для проектирования программ её развития, учитывающих разные измерения профессиональной деятельности. Педагогические условия формирования цифровой компетентности руководителя образовательной организации соотносятся с факторами организационного и культурного порядка. Среда образовательной организации, лидерская позиция и мотивация, поддержка в форме наставничества, а также нормативно-методическая база образуют систему, которая превращает управленческие действия в единую систему развития компетентности. За счёт реализации этих условий возможно устойчивое объединение цифровых инноваций и практик управления, обеспечивающее качественное обновление управления образованием.

Литература

1. Худайберенов Р.А., Бочкарева Т.Н. Особенности цифровизации образования в России: история, вектор движения // В сборнике: Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании. Материалы VII Международной научной конференции. Красноярск, — 2023. — С. 930-933.
2. Бочкарева Т.Н. Трансформация системы управления образовательной организацией в условиях цифровизации // В сборнике: Педагог цифрового поколения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Отв. редакторы М.Г. Савельева, Т.С. Ходырева. — Ижевск, 2022. — С. 26-31.
3. Бочкарева Т.Н. Условия эффективного применения цифровой образовательной среды в школе // В сборнике: Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании. Материалы VIII Международной научной конференции. В 4-х частях. Красноярск, — 2024. — С. 57-60.
4. Stošić L., Mikhailova O.B. Leadership and innovativeness as the basis for developing teachers' digital competences // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. — 2023. — Vol. 20. — № 1. — P. 126-144.
5. Гребенюк Т., Несына С., Ермакова Н., Кайгородова О. Исследование цифровой компетентности студентов — будущих педагогов в контексте педагогики индивидуальности // Образование и саморазвитие. — 2023. — Т. 18. — № 1. — С. 186-200.
6. Гаркуша Н.С., Алексеева А.С., Асмолова Л.М. Цифровая культура руководителя образовательной организации: методологические подходы к исследованию // Science for Education Today. — 2023. — Т. 13. — № 4. — С. 123-147.
7. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. Дидактика цифровой эпохи: некоторые аспекты развития // Вестник Томского государственного университета. — 2023. — № 490. — С. 160-168.
8. Лельчицкий И.Д., Сильченко А.П. Цифровой дидактический инструментарий: концептуальное обоснование, структура и алгоритм использования // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. — 2023. — № 3 (114). — С. 86-99.
9. Токтарова В.И., Ребко О.В., Семенова Д.А. Сравнительно-сопоставительный анализ моделей цифровых компетенций педагогов в условиях цифровой трансформации образования // Science for Education Today. — 2023. — Т. 13. — № 5. — С. 79-104.
10. Сысоев П.В. Компетенция современного педагога в области искусственного интеллекта: структура и содержание // Высшее образование в России. — 2025. — Т. 34. — № 6. — С. 58-79.
11. Дворецкая И.В., Мерцалова Т.А. Возможности и предпочтения учителей в выборе способов развития компетенций использования цифровых образовательных технологий // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. — 2024. — № 4 (182). — С. 126-147.
12. Дерябин А.А., Бойцов И.Э., Попов А.А., Рабинович П.Д., Заведенский К.Е. Исследование представлений директоров российских школ о цифровых компетенциях участников образовательной системы // Вопросы образования. — 2021. — № 3. — С. 212-236.
13. Агатова О.А. Data-компетенции субъектов педагогической и управленческой аналитики в образовании // Образование и саморазвитие. — 2022. — Т. 17. — № 4. — С. 218-239.
14. Голодов Е.А. и др. Профессиональные дефициты педагогов в области ИКТ-компетенций, проявляющиеся в условиях цифровой трансформации образования // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 4 (58). — С. 58-73.
15. Осеев А.А. Идеальный портрет руководителя образовательного комплекса: методология и результаты изучения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. — 2023. — Т. 23. — № 4. — С. 875-887.
16. Игонина Е.В., Поваляева О.Н., Котлярова О.А. Цифровая компетентность российских учителей (результаты эмпирического исследования на примере Липецкой области) // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 6 (60). — С. 625-643.
17. Куровский С.В., Мишин Д.А., Посельская А.Н., Бурдик В., Куровская М.А. Совершенствование психолого-педагогической системы профилактики экстремизма в молодежной среде // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2024. — Т. 13. — № 5-1. — С. 55-67.
18. Куровский С.В., Мишин Д.А., Очиргоряева Е.П. Методы и инструменты дошкольного воспитания детей подготовительной группы с использованием цифровых технологий // Современное профессиональное образование. — 2025. — № 2. — С. 177-183.
19. Мишин Д.А., Куровский С.В., Халафян А.А. Цифровизация как направление развития государства и права: сущность, перспективы, риски // Вестник Академии права и управления. — 2024. — № 5 (80). — С. 77-81.

The concept, structure and pedagogical conditions for the formation of professional digital competence of the head

Ovchinnikova A.S., Ganeeva A.R.
Yelabuga Institute (branch) Kazan (Volga Region) Federal University

The article clarifies the concept of professional digital competence of the head of an educational organization, reveals its structure and identifies the pedagogical conditions conducive to its development. The article presents a system of theoretical foundations, performs a comparative analysis of approaches to understanding digital competence, suggests an author's model for creating pedagogical conditions for the formation of professional digital competence of the head of an educational organization, describes relevant methodological approaches to support the development of digital competence of teachers, and examines organizational and managerial factors influencing the development of digital competence of the head of an educational organization, including the analysis of barriers and resources. The structure of the article includes a consistent consideration of theoretical concepts, a generalization of Russian scientific research. In conclusion, the article describes the potential of professional digital competence of managers to improve the effectiveness of educational organization management.

Keywords: digital competence, professional competence, head of an educational organization, education management, pedagogical conditions.

References

1. Khudaiberenov R.A., Bochkareva T.N. Features of digitalization of education in Russia: history, vector of movement // In the collection: Informatization of education and e-learning methodology: digital technologies in education. Proceedings of the VII International Scientific Conference. Krasnoyarsk, — 2023. — P. 930-933.
2. Bochkareva T.N. Transformation of the educational organization management system in the context of digitalization // In the collection: Teacher of the digital generation. Materials of the All-Russian scientific and practical conference. Editors M.G. Savelyeva, T.S. Khodyreva. Izhevsk, — 2022. — P. 26-31.
3. Bochkareva T.N. Conditions for effective use of the digital educational environment in schools // In the collection: Informatization of education and e-learning methodology: digital technologies in education. Proceedings of the VIII International Scientific Conference. In 4 parts. Krasnoyarsk, — 2024. — P. 57-60.
4. Stošić L., Mikhailova O.B. Leadership and innovativeness as the basis for developing teachers' digital competencies // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. — 2023. — Vol. 20. — No. 1. — P. 126-144.
5. Grebenyuk T., Nesyna S., Ermakova N., Kaigorodova O. Research digital competence of students — future teachers in the context of the pedagogy of individuality // Education and self-development. — 2023. — Vol. 18. — No. 1. — P. 186-200.
6. Garkusha N.S., Alekseeva A.S., Asmolova L.M. Digital culture of the head of an educational organization: methodological approaches to research // Science for Education Today. — 2023. — Vol. 13. — No. 4. — P. 123-147.
7. Weindorf-Sysoeva M.E., Subocheva M.L. Didactics of the digital age: some aspects of development // Bulletin of Tomsk State University. — 2023. — No. 490. — P. 160-168.
8. Lelchitsky I.D., Silchenko A.P. Digital didactic tools: conceptual justification, structure and algorithm of use // Bulletin of the Russian Foundation for Basic Research. Humanities and social sciences. — 2023. — No. 3 (114). — P. 86-99.
9. Toktarova V.I., Rebko O.V., Semenova D.A. Comparative analysis of models of digital competencies of teachers in the context of digital transformation of education // Science for Education Today. — 2023. — Vol. 13. — No. 5. — P. 79-104.
10. Sysoev P.V. Competence of a modern teacher in the field of artificial intelligence: structure and content // Higher education in Russia. — 2025. — Vol. 34. — No. 6. P. 58-79.
11. Dvoretskaya I.V., Mertsalova T.A. Opportunities and preferences of teachers in choosing ways to develop competencies in the use of digital educational technologies // Monitoring public opinion: economic and social changes. — 2024. — No. 4 (182). — P. 126-147.
12. Deryabin A.A., Boytsov I.E., Popov A.A., Rabinovich P.D., Zavadensky K.E. A study of the ideas of Russian school principals about the digital competencies of participants in the educational system. — 2021. — No. 3. — P. 212-236.
13. Agatova O.A. Data-competencies of subjects of pedagogical and managerial analytics in education // Education and self-development. — 2022. — Vol. 17. — No. 4. — P. 218-239.
14. Golodov E.A. et al. Professional deficits of teachers in the field of ICT competencies, manifested in the context of digital transformation of education // Perspectives of science and education. — 2022. — No. 4 (58). — P. 58-73.
15. Oseev A.A. The ideal portrait of the head of the educational complex: methodology and results of the study // Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology. — 2023. — Vol. 23. — No. 4. — P. 875-887.
16. Igonina E.V., Povalyaeva O.N., Kotlyarova O.A. Digital competence of Russian teachers (results of an empirical study on the example of the Lipetsk region) // Prospects of science and education. — 2022. — No. 6 (60). — P. 625-643.
17. Kurovsky S.V., Mishin D.A., Poselskaya A.N., Burdik V., Kurovskaya M.A. Improving the psychological and pedagogical system for preventing extremism among young people. Historical and critical reviews and modern research. — 2024. — Vol. 13. — No. 5-1. — P. 55-67.
18. Kurovsky S.V., Mishin D.A., Ochirgoryaeva E.P. Methods and tools of preschool education of children of the preparatory group using digital technologies // Modern professional education. — 2025. — No. 2. — P. 177-183.
19. Mishin D.A., Kurovsky S.V., Khalafyan A.A. Digitalization as a direction of development of the state and law: essence, prospects, risks // Bulletin of the Academy of Law and Management. — 2024. — No. 5 (80). — P. 77-81.

Информационно-технологическая составляющая профессиональной культуры сотрудника МЧС

Паниотова Диана Юрьевна
доцент, заведующий кафедры гуманитарных дисциплин, кандидат педагогических наук, Донецкий институт Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, skilos@list.ru

В статье представлена информация об основных компонентах профессиональной культуры сотрудника МЧС. Сделан акцент на информационно-технологической составляющей, характеризующей высокий уровень владения средствами организации информационных процессов. Данная составляющая связана как с владением комплексом профессионально значимых средств, так и с реализацией организационных функций специалиста. В статье рассмотрены такие понятия, как «профессиональная культура», «цифровая культура», «цифровые компетенции». Представлены цифровые компетенции, которыми необходимо владеть сотрудникам МЧС (цифровая грамотность, использование искусственного интеллекта и облачных технологий и др.) Проанализировано состояние информационно-технического обеспечения учебного процесса в образовательных учреждениях МЧС, а также представлены требования к организации современной учебной деятельности. Описаны основные этапы развития цифровой культуры общества, а также определены основные задачи цифровизации профессиональной подготовки сотрудников МЧС.

Ключевые слова: профессиональная культура, цифровая культура, цифровые компетенции, цифровизация учебного процесса, сетевое обучение.

Введение

Качество профессиональной деятельности специалиста любой отрасли определяется в том числе уровнем сформированностью его информационной основы, то есть системы знаний, навыков, профессиональных качеств, умений решать профессиональные задачи в условиях профессиональной среды.

При этом информационный компонент информационной основы деятельности отражает специфику, связанную непосредственно с решением профессиональных задач, а технологический компонент подразумевает владение комплексом профессионально значимых средств. Структурный же компонент отражает специфику реализации организационных функций специалиста. Итак, структурным компонентом информационной основы деятельности, обеспечивающим ее направленность, выступает информационно-технологическая составляющая профессиональной культуры специалиста, которая объединяет все компоненты профессиональной культуры, обеспечивая их взаимосвязь [1].

Информационно-технологический компонент профессиональной культуры специалиста рассматривается как в социальном (уровень развития профессиональной среды деятельности и технологические особенности ее организации, уровень достижений в развитии информационно-коммуникационных технологий), так и в личностном (уровень овладения современными способами информационного преобразования) аспектах.

Следует отметить, что сформированность информационно-технологической составляющей профессиональной культуры включает в себя:

- владение средствами организации информационных процессов;
- мотивацию деятельности на использование средств в современных информационно-коммуникационных технологиях;
- наличие устойчивой информационной потребности;
- высокий уровень сформированности информационной системы.

Материалы и методы

Проанализируем понятие «профессиональная культура сотрудника МЧС». В общем смысле профессиональная культура представляет собой интегративное качество личности профессионала, обобщенный показатель его профессиональной компетентности; профессиональная культура – это совокупность норм, правил, модели поведения личности в конкретной профессиональной деятельности. Профессиональная культура сотрудника МЧС - это динамичное интегральное образование, кото-

рое включает совокупность сформированных в соответствии с современными требованиями профессиональной деятельности специальных знаний, умений и навыков в области пожарной и техносферной безопасности [3].

Исследователи предлагают относить к компонентам профессиональной культуры сотрудника МЧС следующие: эмоциональный, деонтологический, коммуникативный, аксиологический, информационно-технологический [6]. Как уже отмечалось ранее, информационно-технологический компонент характеризуется совокупностью знаний и навыков, связанных с использованием современных технологий для повышения эффективности профессиональной деятельности, оперативности и качества работы.

Представим некоторые цифровые компетенции, которыми необходимо владеть сотрудникам МЧС:

1. Информационно-аналитическая компетенция (включает уровень компьютерной грамотности, знания о техническом состоянии и особенностях функционирования системы оповещения и связи, умения анализировать сообщения, оценивать оперативную обстановку и прогнозировать развитие ситуации, осуществлять критический анализ поступающей информации);

2. Цифровая грамотность (охватывает навыки работы на техническом электронном и телекоммуникационном оборудовании, поиска информации, способы ее сбора, хранения, приема, передачи, обработки);

3. Умение использовать облачные технологии (они позволяют хранить и обмениваться информацией о ЧС, планировать операции спасения и координировать работу спасателей);

4. Использование обучающих онлайн-платформ (специалисты МЧС могут использовать онлайн-платформы для самостоятельного обучения, изучения новых техник и методик работы, а также для повышения своей квалификации);

5. Использование технологий искусственного интеллекта (в службах МЧС России искусственный интеллект применяется для анализа обстановки и принятия решений в экстремальных ситуациях);

6. Применение дронов и роботов (дроны и роботы могут использоваться для разведки места ЧС, поиска и спасения людей, а также для передачи видеоинформации в реальном времени).

Проанализировав вышеперечисленные компетенции, можно сделать вывод о том, что влияние цифровизации на подготовку сотрудников и их взаимодействие с обществом в сфере МЧС становится все более значимым.

Актуальность развития информационно-технологической компетенции у сотрудников МЧС нашла отражение в Ведомственной программе цифровой трансформации МЧС России на 2021 год и плановый период 2022-2024 годов. Рассмотрим основные направления программы и их влияние на профессиональную культуру сотрудников МЧС. Программа предполагает использование цифровых платформ для управления информационными потоками, прогнозирования ЧС и координаций действий. Благодаря приобретенным знаниям и навыкам формируется культура работы с информационными системами, что требует высокого уровня цифровой грамотности. Внедрение цифровых систем мониторинга и управления (спутниковые технологии, дроны) способствуют развитию технологической компетенции и понимания важности использования высокоточных данных для принятия решений. В программе предусмотрена разработка цифровых каналов коммуникации. Программа акцентирует внимание на использовании мобильных приложений, социальных систем и систем оповещения. Внедрение электронных сервисов для граждан создает возможность получения консультаций, получения информации, подачи заявлений через цифровые платформы.

Повышению уровня профессиональной культуры сотрудников МЧС способствует развитие навыков деловой переписки через цифровые каналы. Также цифровые системы помогают моделировать развитие событий и ЧС. Что касается мер по обеспечению кибербезопасности, то формируется осознание важности соблюдения правил работы с конфиденциальной информацией и соблюдения норм цифровой этики.

Система подготовки будущих специалистов МЧС требует применения инновационных методов. Основными принципами базовой цифровой системы образования можно считать следующие:

1. Технологизация цифровых образовательных продуктов;

2. Применение искусственного интеллекта;

3. Цифровая лаборатория для разработки и модернизации образовательных продуктов;

4. Унификация каналов взаимодействия с реципиентами цифровых образовательных продуктов.

Что касается высшего образования, можно отметить такие примеры внедрения цифровых технологий, как электронные документы (зачетная книжка, студенческий билет, диплом об образовании, смарт-контракты). Новые модели организации и проведения учебной работы являются основным достижением цифровой трансформации образования [7].

Цифровизация профессиональной подготовки специалистов предполагает реализацию следующих задач:

1. Внедрение цифровых технологий;

2. Повышение квалификации самих педагогических работников в области цифровизации;

3. Обеспечение специалистов цифровыми ресурсами;

4. Систематизация и распространение информации по использованию цифровых технологий.

Цифровизация учебного процесса затрагивает не только содержание образования, но и его организацию. Требования в настоящее время таковы, что обучающиеся должны уметь собирать, оценивать, систематизировать и использовать цифровую информацию. Преподаватель же все больше помогает ориентироваться в базах данных, его компе-

тентность должна включать способность к цифровому сотрудничеству, обеспечению безопасности и решению проблем. Следует отметить, что в последнее время повышается роль педагогических технологий, основанных на личной активности обучающихся, командной работе, интерактивной коммуникации. Все более актуальным становятся проектная деятельность, игровые технологии, решение кейсов, групповые дискуссии. В то же время роль таких форм деятельности, как лекция, заметно снижается. По сути, овладение цифровыми компетенциями есть конечная цель современного процесса обучения [2].

Результаты и обсуждения

Анализ современного состояния информационно-технического обеспечения учебного процесса в образовательных учреждениях позволяет выявить достижения и проблемы. Для повышения качества подготовки специалистов необходимо определять направления развития и внедрения новых технологий. Текущая обстановка в мире требует активного внедрения в образовательный процесс качественных отечественных программных продуктов, включая сетевые сервисы для мобильного обучения. В настоящее время имеет место импортозамещение в сфере информационных технологий, в условиях действия санкций возрастают требования к отечественному аппаратному обеспечению. Необходимо учитывать то, что при использовании сетевых сервисов существует угроза вирусных атак, утечки данных.

Итак, хотелось бы выделить основные проблемные аспекты в системе сетевого обучения:

1. Технические проблемы (проблемы с оборудованием, программным обеспечением, сетевыми соединениями могут привести к перебоям в учебном процессе);

2. Кибербезопасность (угрозы кибербезопасности могут привести к утечке данных и нарушению личной информации обучающихся);

3. Социальная изоляция (отсутствие физического контакта у обучающихся может негативно сказываться на психическом состоянии);

4. Отсутствие мотивации (некоторые обучающиеся могут иметь трудности с самоорганизацией в условиях дистанционного обучения если нет физической привязки к образовательному учреждению).

Также следует отметить, что при отсутствии взаимодействия обучающихся с преподавателями не всегда обеспечивается надлежащее качество образования. Некоторые мобильные устройства могут иметь ограниченные технические характеристики, что негативно влияет на возможность эффективного обучения.

Рассматривая информационно-технологическую составляющую профессиональной культуры, следует расшифровать понятие «цифровая культура». Данная категория была введена британским ученым Чарли Гиром для обозначения сферы применения медиа и информационных технологий.

Основные этапы развития цифровой культуры определяются уровнем цифрового технологического развития общества.

Можно выделить следующие периоды в развитии цифровой культуры:

1. Зарождение в 1970-е гг. XX в. (появляются первые персональные компьютеры и информационные сети);

2. Конец XX в. (цифровизация становится одним из ключевых направлений развития в культуре, совершенствование цифровых технологий);

3. XXI в. («антропологическая революция как изменение природы человека и природы культурного потребления»).

В настоящее время можно выделить две основные концепции цифровой культуры. В первой трансгуманистической (технологический детерминизм), цифровая культура рассматривается как технологически сформированная целостность, определяемая цифровизацией окружающей среды и человека как «цифрового автомата». Придерживающийся данной концепции Чарли Гир утверждает, что предназначение человека есть развитие все новых технологических цифровых форм.

Вторая концепция представляет цифровую культуру с точки зрения гуманистического подхода. Данный подход предполагает комплексный анализ феномена цифровой культуры, исходя из различных аспектов деятельности человека, сравнение особенностей цифровой культуры с особенностями предыдущих этапов развития культуры; осознание связи Интернета с политикой, наукой, искусством и образованием [5]. Основными проблемными вопросами являются выделение положительных и отрицательных сторон влияния цифровых технологий на развитие цивилизации и человека, а также допустимость и границы дигитализации человека и культуры. Понятие «культура» очевидно гораздо шире понятия «цифровая культура». Не все сферы культуры можно цифровизировать. Цифровые технологии активно используются в социальной сфере, расширяют познание, сохраняют культурное наследие. К сожалению, широкие возможности доступа к Интернету могут использоваться не только во благо, но и во зло: главная опасность – интернет-зависимость, от которой страдают дети и подростки. Также существует большая вероятность получения недостоверной информации с искажениями и ложными утверждениями. Кроме того, при частом нахождении в электронной среде меняются принципы мышления, приобретается так называемое «машинное мышление», результатом чего является технизация системы знаний [4].

Поскольку целью данной статьи является рассмотрение информационно-технологической составляющей профессиональной культуры специалистов МЧС, то хотелось бы выделить ключевые ценности цифровой культуры, которая предполагает набор компетенций, характеризующих преимущественное использование информационно-коммуникационных цифровых технологий для решения профессиональных задач и взаимодействия с обществом. Прежде всего отметим, что необходимая

часть процесса становления новой модели работы – это подбор кадрового состава с высоким уровнем цифровой культуры. Цифровые знания и умения, их системное применение в профессиональной деятельности – неотъемлемые составляющие цифровой культуры. Также важно брать во внимание анализ и управление системой взаимодействия с пользователями для разработки и доработки продуктов и сервисов. Существенным фактором при анализе ценности цифровой культуры является быстрое реагирование на внешние (социальные, политические, экономические) изменения, внедрение технологических инноваций, что достигается при быстрой адаптации процессов системы к радикальным изменениям внешней среды.

Выводы

Специалист МЧС, как и любой другой профессионал, обладает сформированными личностными качествами, которые можно условно разделить на 2 группы – основную и профессиональную. К основной составляющей относится подструктура качеств личности, которые характерны для любого специалиста независимо от его сферы деятельности (социальная, интеллектуальная, психологическая), к профессиональной составляющей – подструктура качеств личности, которые зависят от его профессиональной деятельности (например, организаторская).

Выше были представлены основные компоненты профессиональной культуры сотрудника МЧС, а именно: эмоциональный (высокий уровень психологической устойчивости); деонтологический (сформированность у сотрудника высокого уровня нравственности и чувства долга); коммуникативный (знания, умения, навыки профессионального делового общения); и, наконец, информационно-технологический компонент (высокий уровень овладения современными информационными технологиями и их активное использование).

Проанализировав основные компоненты структуры профессиональной культуры, можно сделать вывод о том, что уровень ее сформированности у сотрудника МЧС определяется совокупностью развитых с учетом современных требований к его профессиональной деятельности знаний, умений, навыков, ценностных ориентиров, привычек, убеждений. Специалист, обладающий высоким уровнем профессиональной культуры – это стрессоустойчивая, обладающая эмпатией и чувством долга личность с хорошо развитыми профессионально-коммуникативными компетенциями, владеющая цифровыми технологиями на высоком уровне.

Литература

1. Молоткова Н. В. Методические основы проектирования системы профессиональной подготовки специалиста сферы информационного бизнеса : монография. М.: Машиностроение, 2002. 106 с.

2. Никулина Т. В., Стариченко Е. Б. Информатизация и цифровизация образования : понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113, https://doi.org/10.26170/po18-08-15.

3. Деккерт Д. В. Особенности формирования профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2012. № 4. С. 48-57

4. Елькина Е. Е. Цифровая культура: понятие, модели и практики // Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего. 2018. № 2. С. 195-203

5. Панов В. И. Роль гуманитарного образования в профессиональной подготовке технических специалистов // Материалы V Международной научно-практической конференции «Человек-Образование-Профессия» 6-8 июля 2019 г. М.: Психологический институт РАО, МГППУ, 2019. – С.34-38.

6. Симоненко А. С. Коммуникативная культура как элемент профессиональной культуры сотрудников ГПС МЧС России // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 4-1. С. 313-320.

7. Симоненко А.С. Образовательная среда вуза МЧС России и ее влияние на формирование профессиональной культуры сотрудника // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-1. С. 276-279.

The Information Technology Component of the Professional Culture of an EMERCOM Employee

Paniotova D.Yu.

Donetsk Institute of State Fire-Fighting Service of EMERCOM of Russia

This article presents information on the main components of the professional culture of an EMERCOM employee. Emphasis is placed on the information technology component, which characterizes a high level of proficiency in information process management tools. This component is associated both with mastery of a range of professionally significant tools and with the implementation of the specialist's organizational functions. The article examines concepts such as "professional culture," "digital culture," and "digital competencies." The digital competencies required of EMERCOM employees (digital literacy, use of artificial intelligence and cloud technologies, etc.) are presented. The state of information technology support for the educational process at EMERCOM educational institutions is analyzed, and requirements for organizing modern educational activities are presented. The key stages in the development of a digital culture in society are described, and the key objectives for digitalizing the professional training of EMERCOM employees are identified.

Keywords: professional culture, digital culture, digital competencies, digitalization of the educational process, online learning.

References

1. Molotkova N. V. Methodological Foundations for Designing a System of Professional Training for an Information Business Specialist: Monograph. Moscow: Mashinostroenie, 2002. 106 p.

2. Nikulina T. V., Starichenko E. B. Informatization and Digitalization of Education: Concepts, Technologies, Management // Pedagogical Education in Russia. 2018. No. 8. pp. 107–113, https://doi.org/10.26170/po18-08-15.

3. Dekkert D. V. Features of the Formation of the Professional Culture of the Employees of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. 2012. No. 4. pp. 48–57

4. Elkina E. E. Digital Culture: Concept, Models, and Practices // Information Society: Education, Science, Culture, and Technologies of the Future. 2018. No. 2. Pp. 195-203

5. Panov V. I. The Role of Humanities Education in the Professional Training of Technical Specialists // Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference "Man-Education-Profession" July 6-8, 2019. Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy of Education, MGPPU, 2019. – Pp. 34-38.

6. Simonenko A. S. Communicative Culture as an Element of the Professional Culture of the Employees of the State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia // Pedagogical Journal. 2019. Vol. 9. No. 4-1. Pp. 313-320.

7. Simonenko A. S. Educational Environment of the University of the Ministry of Emergency Situations of Russia and Its Influence on the Formation of the Professional Culture of an Employee // Problems of Modern Pedagogical Education. 2019. No. 62-1. P. 276-279.

Психологические особенности профессионального общения сотрудников органов внутренних дел в условиях экстремальной служебной деятельности

Руденко Жанна Муратовна
заместитель начальника кафедры педагогики и психологии Костанайской академии МВД Республики Казахстан имени Шракбека Кабылбаева, подполковник полиции, janay_7@mail.ru

Современные условия служебной деятельности сотрудников ОВД характеризуются высокой степенью сложности, непредсказуемости и риска. Выполнение оперативных задач нередко связано с экстремальными ситуациями, представляющими угрозу жизни и здоровью, как самого сотрудника, так и окружающих. В таких условиях особую значимость приобретает не только профессиональная подготовка, но и психологическая устойчивость, позволяющая сохранять эффективность действий и адекватность коммуникативного поведения.

В статье рассматриваются ключевые психологические особенности профессионального общения сотрудников органов внутренних дел (ОВД) в экстремальных условиях служебной деятельности. Анализируются факторы, влияющие на коммуникативное поведение сотрудников при выполнении оперативно-служебных задач в условиях высокого стресса, неопределённости и угрозы жизни. Особое внимание уделено психологической устойчивости, стилям общения, вербальным и невербальным стратегиям воздействия, а также влиянию экстремальных факторов на восприятие и взаимодействие. Делается вывод о необходимости целенаправленной психологической подготовки, способствующей формированию устойчивых коммуникативных навыков у сотрудников ОВД.

Ключевые слова: органы внутренних дел, экстремальная ситуация, стресс, профессиональное общение, психологическая устойчивость, коммуникативное поведение, межличностное взаимодействие, оперативно-служебная деятельность

Психология профессионального общения сотрудников ОВД в экстремальных условиях находится на стыке общей, социальной и юридической психологии. Коммуникация в условиях риска требует быстрой переработки информации, контроля эмоций и умения воздействовать на собеседника — гражданина, правонарушителя или коллегу. Исследования показывают, что стресс снижает коммуникативную компетентность, искажает восприятие, изменяет стиль общения и уровень эмпатии. В то же время именно эффективное взаимодействие помогает предотвратить эскалацию конфликта, сохранить порядок и безопасность участников. Цель статьи — проанализировать психологические особенности профессионального общения сотрудников ОВД в экстремальных условиях и выявить механизмы, обеспечивающие эффективность коммуникации в стрессовых и опасных ситуациях.

Психологическое изучение общения сотрудников ОВД в экстремальных условиях основывается на интеграции теории стрессоустойчивости, социальной, юридической и профессиональной психологии. Такой междисциплинарный подход учитывает индивидуальные и социально-ролевые аспекты взаимодействия в условиях риска и неопределённости. Особое значение имеет системный анализ, так как особенности профессионального общения формируются под влиянием личностных и организационно-служебных факторов. Исследование опирается на концепции, объясняющие поведение личности в стрессе, специфику профессиональной деятельности и роль коммуникации в сложных социальных взаимодействиях.

Ключевым теоретическим основанием является концепция стресса Г. Селье, где стресс понимается как неспецифическая реакция организма, проходящая фазы тревоги, сопротивления и истощения [1]. Эта модель раскрывает адаптационные механизмы сотрудников ОВД в условиях угрозы, неопределённости и высокой ответственности. Вклад А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина в деятельностный подход позволяет рассматривать профессиональное общение как форму организации деятельности, управляемую мотивационно-волевыми механизмами и направленную на достижение служебных целей [2].

Важным теоретическим источником для анализа коммуникации выступают труды Б.Ф. Ломова и А.А. Леонтьева, рассматривающих общение как многоуровневый процесс, включающий когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты [3]. В условиях экстремальной службы, где коммуникативные ошибки могут повлечь за собой угрозу

жизни, формирование профессионально значимых коммуникативных навыков становится приоритетной задачей.

Особую актуальность в контексте экстремальной службы приобретает теория эмоционального выгорания и концепция психологической устойчивости. Согласно исследованиям В.В. Бойко, длительное пребывание в стрессогенной среде способствует развитию синдрома эмоционального выгорания, проявляющегося в снижении эмпатии, истощении и деформации профессионального поведения [4]. Е.П. Ильин, в свою очередь, подчёркивает значение эмоциональной саморегуляции как ключевого ресурса, позволяющего сотрудникам справляться с психоэмоциональным напряжением [5].

Психология экстремальных ситуаций (Л.А. Китаев-Смык, А.Б. Леонова) акцентирует специфику поведения личности при угрозе, дефиците времени и неопределённости [6][7], что позволяет глубже анализировать коммуникативные реакции сотрудников ОВД в условиях немедленного принятия решений. Методологической основой служит системный анализ, рассматривающий профессиональное общение как многоуровневую структуру, интегрирующую индивидуальные, межличностные и организационные компоненты [8]. Аксиологический подход интерпретирует взаимодействие не только как инструмент достижения целей, но и как выражение этических норм и служебной культуры. Ситуационный подход подчёркивает роль контекста экстремальной обстановки в выборе речевых стратегий и средств воздействия, а деятельностный — рассматривает общение как функционально значимый компонент деятельности, включающий целеполагание, планирование и принятие решений [2].

Изучение психологических особенностей профессионального общения сотрудников ОВД в условиях экстремальной служебной деятельности требует опоры на широкий спектр научных исследований, охватывающих смежные области психологии, педагогики и правовой науки. В продолжение выше обозначенного теоретико-методологического анализа, особую значимость приобретает систематизация и критическое осмысление существующих подходов к изучению стрессоустойчивости, коммуникативного поведения и специфики профессионального взаимодействия в условиях повышенного риска.

Анализ литературы показывает, что стрессоустойчивость сотрудников правоохранительных органов изучалась в клинической психологии (Б.Д. Карвасарский), где стресс рассматривался как фактор, вызывающий соматоформные расстройства и дезорганизацию поведения [9]. В.М. Блейхер и Н.В. Крук исследовали нейрофизиологические аспекты устойчивости личности в условиях угрозы, дефицита времени и информационной перегрузки [10]. Социально- и юридико-психологический анализ профессионального общения представлен у Ф.С. Сафуанова, подчёркивавшего значение правосознания и ценностных установок [11]. В педагогическом контексте С.Д. Смирнов рассматривал коммуникацию как средство формирования эмоциональной устойчивости и коммуникативной компетентности [12].

Несмотря на обилие исследований, остаётся потребность в изучении экстремальных аспектов профессионального общения сотрудников ОВД. Недостаточно систематизированы данные о влиянии угрозы жизни, дефицита времени и агрессии на коммуникативное поведение и эмоционально-когнитивную регуляцию, что особенно важно в условиях повышенных требований к оперативности и этичности решений. Л.А. Китаев-Смык определяет экстремальные ситуации как деятельность при угрозе жизни, высокой неопределённости и дефиците времени [6], а А.Б. Леонова подчёркивает сопутствующее психофизиологическое напряжение и изменение структуры профессионального поведения [7].

В рамках настоящего исследования под экстремальными ситуациями в деятельности сотрудников ОВД понимаются обстоятельства, сопряжённые с потенциальной или реальной угрозой жизни, высокой степенью неопределённости, ограниченностью во времени и необходимости принятия быстрых, точных решений в условиях психоэмоционального напряжения. К числу таких ситуаций относятся: вооружённые конфликты и задержания опасных преступников; противостояние массовым беспорядкам; реагирование на чрезвычайные происшествия (теракты, аварии, катастрофы); а также межличностные конфликты, сопровождаемые агрессией, провокациями и манипулятивным воздействием.

Экстремальные обстоятельства существенно влияют на психику сотрудников: нарушаются когнитивные процессы, снижается эмоциональный контроль, растёт напряжение, что ухудшает качество профессионального общения и требует развития устойчивых коммуникативных стратегий и психологической подготовки. Под воздействием стрессогенных факторов коммуникативное поведение претерпевает изменения: стресс снижает когнитивную и эмоционально-речевую регуляцию, нарушает привычные паттерны общения и снижает эффективность взаимодействия [6][7]. В таких условиях речь становится импульсивной, стереотипной или агрессивной, либо, напротив, монотонной и отчуждённой из-за защитных механизмов. По А.Б. Леоновой, высокий уровень эмоционального напряжения ведёт к снижению произвольного контроля за поведением, включая вербальное [14].

В экстремальных условиях у сотрудников ОВД искажается восприятие информации, снижается эмпатия и гибкость общения, что ведёт к ошибочной интерпретации сигналов и затрудняет диалог [6; 16]. Активируются защитные механизмы (агрессия, формализм, отрицание), деформирующие содержание взаимодействия [18]. Эти процессы наиболее опасны при переговорах с преступниками, урегулировании конфликтов и оказании помощи пострадавшим. Следовательно, стрессогенные факторы существенно трансформируют когнитивные и эмоциональные аспекты коммуникации,

снижая её эффективность (Леонова, 1996; Китаев-Смык, 2015).

Вышеизложенные теоретические положения подчёркивают необходимость целенаправленного развития устойчивых и адаптивных коммуникативных стратегий, ориентированных на эффективное взаимодействие в условиях риска. Как показано в предыдущем разделе, такие стратегии включают активное слушание, эмоциональную саморегуляцию, уверенное невербальное поведение и использование партнёрского стиля общения. Их реализация требует высокого уровня психологической подготовки и предварительного формирования стрессоустойчивых паттернов поведения, которые можно вырабатывать в процессе обучения и целенаправленной подготовки сотрудников ОВД (Ильин, 2009; Смирнов, 2007; Андреева, 2010).

Следующим этапом исследования стал эмпирический анализ, направленный на уточнение теоретических данных о восприятии и регуляции коммуникативного поведения сотрудников ОВД в экстремальных условиях службы. Для этого было проведено анкетирование 71 сотрудника СОБРа по Костанайской области с использованием авторской анкеты из 18 вопросов, охватывающих эмоциональное состояние, речевые стратегии, коммуникативные предпочтения и способы преодоления стресса. Применение как закрытых, так и открытых вопросов позволило получить количественные и качественные данные. Цель исследования заключалась в выявлении специфики восприятия экстремальных факторов, стратегий общения и механизмов психологической адаптации в условиях риска и угрозы жизни.

В анкетировании приняли участие сотрудники ОВД с различным стажем службы: от 1 до 3 лет — 25 человек (35%), от 5 до 8 лет — 15 (21%) и от 8 до 12 лет — 17 (23%). Большинство респондентов (77,5%) имели опыт участия в экстремальных ситуациях, тогда как 22,5% сообщили об его отсутствии, что в основном характерно для сотрудников со стажем до трёх лет. На вопрос о субъективных ощущениях в критической ситуации 73% участников отметили спокойствие, 14% — мобилизацию, и лишь 4% — панику. Отвечая на вопрос о влиянии стресса на коммуникацию, 81,6% респондентов указали на его отсутствие, тогда как меньшинство отметило повышение раздражительности (4%), затруднение речи (4%) или снижение способности воспринимать речь собеседника (1%).

Эмпирические данные показали, что большинство сотрудников (81,6%) не считают стресс значимым фактором, влияющим на коммуникацию. Однако у части респондентов выявлены конкретные нарушения: раздражительность (4%), затруднение речи (4%) и восприятия собеседника (1%), что отражает индивидуальные различия в реагировании. Эти случаи подтверждают, что даже при субъективном отрицании влияния стресса могут проявляться когнитивные искажения. Так, трудности восприятия речи соотносятся с снижением точности обработки сигналов в условиях тревожности, а раздражительность и речевые затруднения — с искажением вербальных и невербальных реакций, описанным Ю.М. Забродиным и Е.А. Пановской.

Даже ограниченное число ответов о стрессовых нарушениях подтверждает теоретические положения о влиянии тревожности на когнитивные процессы и социальное восприятие в условиях профессионального стресса. Для службы в ОВД особую значимость приобретают стратегии, снижающие напряжение и обеспечивающие управляемость взаимодействия. Как показывают исследования по психологии экстремальных состояний (Забродин Ю.М., Панков В.И., 2017; Леонтьев Д.А., 2020), в таких условиях сужается когнитивное поле, что требует простых и точных формулировок.

Ключевой адаптивной стратегией является вербальная ясность — краткие, структурированные команды без двусмысленности, с контролем темпа речи [15]. Важную роль играет уверенное невербальное поведение (осанка, зрительный контакт, спокойные жесты), формирующее доверие и безопасность [16], [19]. Дополняет их активное слушание — перефразирование, уточняющие вопросы и зеркалирование эмоций, способствующие взаимопониманию и снижению напряжённости [20], [21].

Эмоциональная саморегуляция является важнейшим условием эффективной коммуникации в стрессовых ситуациях, позволяя сохранять спокойствие, концентрацию и избегать импульсивных реакций. Высокая саморегуляция коррелирует с применением адаптивных стратегий и снижением конфликтности [22], [23]. В напряжённом взаимодействии различаются два стиля: конфронтационный, основанный на давлении и агрессии, усугубляющий ситуацию, и партнёрский, сочетающий уверенность, уважение и контроль, что обеспечивает продуктивное общение даже при риске [24], [25].

Применение целенаправленных коммуникативных стратегий снижает последствия стресса и поддерживает профессиональную устойчивость. Результаты анкетирования подтверждают это: 49% респондентов (35 человек) выбрали стратегию спокойного убеждения, которая соотносится с адаптивной вербальной коммуникацией — ясными, уверенными и эмоционально нейтральными высказываниями. Как отмечают Ю.М. Забродин и Е.А. Пановская (2016), именно такой стиль способствует снижению напряжённости и сохранению контроля.

16,9% респондентов (12 человек) выбрали стратегию демонстрации уверенности, что соотносится с концепцией невербальной устойчивости: осанка, голос и зрительный контакт формируют образ авторитетности и помогают стабилизировать внутреннее состояние [19], [22]. Стратегию активного слушания отметили 9,8% (7 человек), что подтверждает её значимость для деэскалации конфликта и формирования доверия [20], [21].

Основными трудностями в общении респонденты назвали недопонимание (29,5%), эмоциональное напряжение (23,9%) и конфликтность собеседника (14%). Эти факторы отражают когнитивные искажения, возникающие под воздействием

стресса и тревожности, что ведёт к ошибочной интерпретации сигналов и снижению точности восприятия (Забродин, Пановская, 2016). Конфликтность собеседника подчёркивает значимость выбора партнёрского стиля, так как конфронтационный подход в условиях стресса усугубляет ситуацию [24].

Большинство респондентов указали, что наиболее трудное общение в экстремальных условиях связано с агрессивными гражданами (42%), что подтверждает значимость проблемы конфронтационного стиля и риска эскалации. Дополнительные сложности возникают при взаимодействии с предполагаемыми преступниками (21%) и пострадавшими (18%), что подчёркивает необходимость партнёрского стиля, сочетающего контроль и эмпатию.

По самооценке психологической готовности 53,5% сотрудников оценили её как высокую, 43,6% — как достаточную и лишь 2,8% признали её недостаточной. Это свидетельствует о преобладающем уровне уверенности и готовности к кризисным ситуациям, что согласуется с научными данными о роли психологической подготовки [15].

При этом 91,5% респондентов отметили потребность в тренингах и практических упражнениях, что подтверждает актуальность целенаправленной подготовки для развития ключевых навыков — вербальной ясности, активного слушания и саморегуляции, критически важных в условиях стресса [15].

Небольшая часть респондентов отметила значимость жизненного опыта (5,6%) и непосредственного участия в реальной обстановке (2,8%) как ключевых факторов повышения эффективности общения, что подтверждает ценность эмпирической подготовки.

Результаты исследования коррелируют с научными выводами: сотрудники с высокой стрессоустойчивостью и навыками саморегуляции реже совершают критические коммуникативные ошибки. Это подтверждается данными опроса, где 53,5% респондентов оценили свою психологическую подготовку как высокую, что свидетельствует об активном использовании адаптивных стратегий, направленных на минимизацию стресса и поддержание эффективного взаимодействия.

Ключевыми элементами профессиональной подготовки выступают: тренировки в условиях моделированных экстремальных ситуаций, психологические тренинги на развитие самоконтроля, разбор кейсов и формирование навыков быстрого анализа обстановки и выбора речевых стратегий.

Ответы респондентов показали, что наиболее значимым методом повышения эффективности общения являются тренинги и практические упражнения (91,5%), что подтверждает необходимость системной подготовки в условиях, приближенных к реальным. Такие практики способствуют формированию стрессоустойчивых коммуникативных стратегий, критически важных для успешного взаимодействия в экстремальных условиях.

Наше исследование также подтвердило тесную связь коммуникативного поведения со стрессоустойчивостью: 53,5% респондентов оценили свою психологическую подготовку как высокую. Это указывает на развитие саморегуляции и когнитивной гибкости, которые позволяют контролировать реакции, адекватно интерпретировать сигналы собеседника и снижать вероятность критических ошибок в коммуникации.

Результаты исследования показывают, что сотрудники ОВД, владеющие вербальными и невербальными стратегиями, чаще успешно разрешают конфликты без применения силы, что подтверждает значение техник деэскалации. Полученные данные свидетельствуют об активном использовании стратегий снижения напряжения и поддержания диалога, подчёркивая актуальность психологических тренингов, направленных на развитие этих навыков.

Вместе с тем выявлена проблема — отсутствие достаточного числа научно обоснованных методик тренировки общения в экстремальных условиях. Несмотря на интерес сотрудников к развитию компетенций, системные программы подготовки остаются ограниченными.

Таким образом, исследование подтверждает необходимость комплексного подхода к профессиональной подготовке: сочетания уверенности, стрессоустойчивости и регулярной практической отработки. Включение программ по развитию регулируемой коммуникации должно стать ключевым элементом службы, учитывая растущую сложность и интенсивность оперативной деятельности.

Литература

1. Селье Г. Стресс без дистресса. - М.: Прогресс, 1979. - 123 с.

2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. - 304 с.

3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984. - 445 с.

4. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. - СПб.: Речь, 2001. - 472 с.

5. Ильин Е.П. Психология стресса и методы его преодоления. - СПб.: Питер, 2013. - 352 с.

6. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса: учебное пособие. - М.: Аспект Пресс, 2015. - 288 с.

7. Леонова А.Б. Психология экстремальных ситуаций. - М.: МГУ, 1997. - 234 с.

8. Юртаева Н.М. Системный подход в психологии: проблемы и перспективы // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. - 2011. - №3. - С. 45-53.

9. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология. - СПб.: Питер, 2004. - 672 с.

10. Блейхер В.М., Крук Н.В. Психопатология и психология в экстремальных условиях. - Киев: Здоровье, 1986. - 284 с.

11. Сафуанов Ф.С. Юридическая психология. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. - 318 с.

12.Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. - М.: Аспект Пресс, 2004. - 272 с.

13.Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. - СПб.: Питер, 2009. - 384 с.

14.Леонова А.Б. Стресс в деятельности человека: психофизиологические механизмы и возможности регуляции. - М.: Изд-во МГУ, 2003. - 215 с.

15.Забродин Ю.М., Пановская Е.А. Психология экстремальных состояний. - М.: Институт психологии РАН, 2011. - 302 с.

16.Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 2010. - 378 с.

17.Китаев-Смык Л.А. Психология стрессоустойчивости. - М.: АСТ, 2017. - 256 с.

18.Величковский Б.М. Когнитивная психология: Ум и сознание. - М.: Смысл, 2006. - 524 с.

19.Экман П. Психология лжи. Обмани меня, если сможешь. - М.: Эксмо, 2003. - 352 с.

20.Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: Прогресс, 1994. - 480 с.

21.Сунцова А.В. Психологические аспекты активного слушания в экстремальных коммуникациях // Психология и право. - 2019. - Т. 9, № 4. - С. 92-98.

22.Голубев А.В. Эмоциональная саморегуляция как фактор профессиональной устойчивости личности // Вестник психологии и педагогики. - 2018. - № 2. - С. 55–59.

23.Gross J.J. Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations // Handbook of Emotion Regulation / ed. by J.J. Gross. - 2nd ed. - New York: Guilford Press, 2013. - P. 3–20.

24.Thomas K.W., Kilmann R.H. Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument. - Mountain View, CA: CPP, Inc., 1974. - 24 p.

25.Кандинский А.В. Психология поведения в конфликтных ситуациях: монография. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2017. - 211 с.

Psychological features of professional communication of law enforcement officers in conditions of extreme official activity

Rudenko Zh.M.

Kostanay Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Kazakhstan named after Shrakbek Kabylbayev

The modern work environment for police officers is characterized by a high degree of complexity, unpredictability, and risk. Operational tasks often involve extreme situations that pose a threat to the life and health of both the officer and those around them. In such circumstances, not only professional training but also psychological resilience, which enables them to maintain effective actions and appropriate communication, are particularly important.

The article examines the key psychological features of professional communication between employees of the internal affairs bodies (ATS) in extreme conditions of official activity. The factors influencing the communicative behavior of employees when performing operational and official tasks under conditions of high stress, uncertainty and threat to life are analyzed. Special attention is paid to psychological stability, communication styles, verbal and non-verbal strategies of influence, as well as the influence of extreme factors on perception and interaction. The conclusion is made about the need for targeted psychological training that contributes to the formation of stable communication skills among police officers.

Keywords*:* law enforcement agencies, extreme situation, stress, professional communication, psychological stability, communicative behavior, interpersonal interaction, operational and official activity

References

1. Selye G. Stress without distress. Moscow: Progress, 1979. 123 p.
2. Leontiev A.N. Activity. Conscience. Personality. - M.: Politizdat, 1975. - 304 p.
3. Lomov B.F. Methodological and theoretical problems of psychology, Moscow: Nauka Publ., 1984, 445 p.
4. Boyko V.V. The energy of emotions in communication: a look at oneself and others. Saint Petersburg: Rech Publ., 2001. 472 p
. 5. Ilyin E.P. Psychology of stress and methods of overcoming it. St. Petersburg: Peter, 2013. 352 p.
6. Kitaev-Smyk L.A. Psychology of stress: a textbook. Moscow: Aspect Press, 2015. 288 p.
7. Leonova A.B. Psychology of extreme situations, Moscow: Moscow State University, 1997, 234 p.
8. Yurtaeva N.M. A systematic approach in psychology: problems and prospects // Bulletin of the Moscow University. Episode 14. Psychology. - 2011. - No. 3. - pp. 45-53.
9. Karvasarsky B.D. Clinical psychology. - St. Petersburg: Peter, 2004. - 672 p.
10. Bleicher V.M., Kruk N.V. Psychopathology and psychology in extreme conditions. - Kiev: Zdorovye Publ., 1986. - 284 p.
11. Safuanov F.S. Legal psychology. Moscow: UNITY-DANA, 2012. 318 p.
12. Smirnov S.D. Pedagogy and psychology of higher education: from activity to personality. Moscow: Aspect Press, 2004. 272 p.
13. Ilyin E.P. Psychology of communication and interpersonal relations. - St. Petersburg: Peter, 2009. - 384 p.
14. Leonova A.B. Stress in human activity: psychophysiological mechanisms and regulation possibilities. Moscow: Publishing House of Moscow State University, 2003. 215 p.
15. Zabrodin Yu.M., Panovskaya E.A. Psychology of extreme conditions. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2011. 302 p.
16. Andreeva G.M. Social psychology. Moscow: Aspect Press, 2010. 378 p.
17. Kitaev-Smyk L.A. Psychology of stress tolerance. Moscow: AST, 2017. 256 p.
18. Velichkovsky B.M. Cognitive psychology: Mind and consciousness, Moscow: Smysl, 2006, 524 p.
19. Ekman P. The psychology of lying. Deceive me if you can. Moscow: Eksmo, 2003. 352 p.
20. Rogers K. A look at psychotherapy. The formation of man. - M.: Progress, 1994. - 480 p.
21. Suntsova A.V. Psychological aspects of active listening in extreme communications // Psychology and Law. 2019. Vol. 9, No. 4. pp. 92-98.
22. Golubev A.V. Emotional self-regulation as a factor of professional personality stability // Bulletin of Psychology and Pedagogy. - 2018. - No. 2. - pp. 55-59.
23. Gross J.J. Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations // Handbook of Emotion Regulation / ed. by J.J. Gross. - 2nd ed. - New York: Guilford Press, 2013. - P. 3-20.
24. Thomas K.W., Kilmann R.H. Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument. - Mountain View, CA: CPP, Inc., 1974. - 24 p.
25. Kandinsky A.V. Psychology of behavior in conflict situations: a monograph. Moscow: UNITY-DANA, 2017. 211 p.

Синергия запросов: как система среднего профессионального образования удовлетворяет потребности работодателей и студентов

Селиверстова Ирина Валериевна
начальник Центра стратегических исследований и информационно-аналитических разработок, Институт развития профессионального образования, i.seliverstova@firpo.ru

Корнилова Елена Валентиновна
начальник отдела Центра стратегических исследований и информационно-аналитических разработок, Институт развития профессионального образования, e.kornilova@firpo.ru

В условиях быстро меняющегося рынка труда, где технологии и потребности бизнеса постоянно эволюционируют, система среднего профессионального образования должна адаптироваться к новым вызовам. Работодатели ищут не только квалифицированных специалистов, но и сотрудников, обладающих гибкими навыками, способных к обучению и адаптации. В свою очередь, студенты стремятся получить образование, которое обеспечит им конкурентные преимущества на рынке труда. В данной статье рассматриваются результаты социологических исследований мнений относительно мотивов и факторов, влияющих на выбор образовательной организации и образовательной программы со стороны студентов, а также выяснения потребностей и намерений относительно системы среднего профессионального образования со стороны работодателей. Анализируется, как среднее профессиональное образование может создать синергию для достижения оптимальных результатов.
Ключевые слова. Квалифицированные кадры, работодатели, студенты, система среднего профессионального образования.

В настоящее время практически каждая отрасль экономики сталкивается с острой нехваткой квалифицированных кадров. При этом в последние годы наблюдается растущий интерес работодателей к выпускникам организаций среднего профессионального образования (далее – СПО). Это связано с изменениями на рынке труда, где квалифицированные специалисты с практическими навыками становятся все более востребованными. В условиях динамично развивающейся экономики и технологических изменений, компании ищут не только теоретически подготовленных работников, но и тех, кто способен оперативно применять свои знания на практике [1]. Система СПО играет ключевую роль в подготовке таких специалистов, обеспечивая их необходимыми компетенциями и навыками. В результате, работодатели все чаще обращают внимание на выпускников этих учебных заведений, рассматривая их как перспективный кадровый резерв. В тоже время можно отметить, что число талантливых старшеклассников с высокими результатами ЕГЭ, предпочитающих систему СПО, неуклонно растёт [2]. Выбор специальности для выпускников школ становится осознанным и целенаправленным. Сегодняшние абитуриенты точно понимают, какую карьеру они хотят построить, и планируют свою образовательную траекторию исходя из конкретных целей. Они делают ставку не столько на условия обучения, сколько на получение востребованной профессии. Для многих студентов диплом перестаёт быть главной целью, уступая место желанию обрести опыт, выйти на практику в конкретные организации и начать зарабатывать собственные деньги. Финансовая самостоятельность играет важную роль в принятии решения относительно будущей специальности и учебного заведения.

В первой половине 2025 года Институтом развития профессионального образования (ФГБОУ ДПО ИРПО) был проведен опрос 195 тыс. студентов организаций СПО и 3,5 тыс. представителей бизнеса. Опрос студентов был нацелен на выявление причин, определяющих выбор ими образовательной организации и планирование трудовой деятельности, исходя из полученного образования. Социологическое исследование с участием работодателей было нацелено на определение их потребностей, заинтересованностей, намерений относительно системы СПО.

Результаты исследования показали, что главными мотиваторами выбора профессии выступают возможность реализовать себя и заниматься интересной работой, а также стремление к стабильности, подразумевающей надёжную позицию на

рынке труда и высокий уровень дохода. На рисунке 1 показано насколько разные оценки мотивов выбора профессии даются самими студентами и работодателями. Мы имеем дело с новым поколением, для которого важны не только финансовые перспективы, но и развитие, удовольствие от самого процесса и внутренние ощущения успеха. Материальные ценности остаются значимы, однако приоритет отдаётся личностному росту и эмоциональному удовлетворению от выбранной профессиональной траектории

Рисунок 1 – Мнения работодателей и студентов СПО о факторах выбора профессии (% от числа опрошенных)

Выбор колледжа и специальности является при этом частью долгосрочной осознанной стратегии семьи и абитуриента по скорейшему выходу на рынок труда. 28,4% опрошенных студентов приняли решение об обучении в системе СПО за 1 год и раньше, еще 26,6% – в течение последнего года обучения в школе. 68,2% опрошенных студентов связывают свое решение обучаться по программам СПО со своим стремлением к скорейшей финансовой независимости, для 66,9% респондентов получаемая специальность является важнее получения бюджетного места. Каждый 20-ый абитуриент выбирал колледж, ориентируясь на возможность с самого начала обучения проходить практику у потенциального работодателя. Вопросы трудоустройства и получения практического опыта во время обучения являются приоритетом для студентов СПО. Так, 72,9% опрошенных студентов планируют работать именно по своей специальности, 39,4% респондентов имеют опыт работы по специальности во время обучения, 51,8% опрошенных во время обучения работают постоянно или временно, 35,4% студентов участвуют в конкурсах (олимпиадах) профессионального мастерства или других подобных соревновательных мероприятиях.

Данные прогноза Минтруда России показывают, что в ближайшие годы спрос на специалистов с дипломом среднего профессионального образования не только сохранит беспрецедентно высокий уровень, составляя 70% от замещающей кадровой потребности, но и продолжит увеличиваться [3]. Большинство компаний нуждаются именно в выпускниках колледжей и техникумов. Примечательно, что повышенный спрос наблюдается не только в традиционных сферах производства и обслуживания, но и в высокотехнологичных отраслях, ранее ассоциировавшихся преимущественно с выпускниками вузов. Так почти четверть работодателей (23,4%) в опросе утверждают, что решение задач технологического лидерства требует в первую очередь работников именно с уровнем СПО.

Значение системы СПО для рынка труда существенно возросло не только вследствие увеличения спроса на определённые профессии, но и благодаря качественным изменениям, достигнутым в результате реализации федерального проекта «Профессионалитет» [4].

Среди основных преимуществ системы СПО работодатели выделяют:

– быстрое включение выпускников в трудовую деятельность,

– ориентацию на практическое освоение навыков,

– способность оперативно реагировать на изменения требований рынка,

– возможность подготовки специалистов под конкретные нужды предприятий.

Эти характеристики сделали выпускников СПО более привлекательными для бизнеса и повысили их конкурентные позиции на рынке труда.

Система СПО ставит перед собой цель не просто подготовить кадры, а сделать их образовательный результат максимально соответствующим ожиданиям работодателей. Совсем недавно отношение к выпускникам колледжей было настороженно-скептическим, однако сегодня картина изменилась.

Доверие к качеству подготовки и уровню компетенций выпускников заметно выросло. Теперь они востребованы не только в традиционных отраслях промышленности и услуг, но и активно участвуют в развитии инновационных сфер, особенно информационно-технологической отрасли. 82,7% опрошенных работодателей заявили, что уровень подготовки выпускников среднего профессионального образования соответствует требованиям предприятия. 28,2% респондентов на 5 баллов по 5-бальной шкале оценили общий уровень подготовки выпускников сразу после обучения в организациях СПО, 45,8% оценили общий уровень подготовки выпускников на 4 балла.

Проблема нехватки кадров обостряется, и всё большее число компаний выбирает стратегию «раннего рекрутинга»: привлечение студентов СПО уже на стадии поступления или первых курсов (рисунок 2).

Но самое важное изменение — переход к выращиванию кадров «под себя». Наиболее эффективно такая стратегия реализуется в кластерах федерального проекта «Профессионалитет» (рис. 3).

С 2022 года российские предприятия инвестировали более 4 млрд рублей в создание кластеров федерального проекта «Профессионалитет». Однако наибольшую важность работодатели придают

своему участию в практической подготовке студентов СПО. Их вклад стал более систематичным и стратегическим: он охватывает весь цикл обучения, включая повышение квалификации педагогов и точную настройку программ под специфику каждой компании (рис. 4). Такой подход гарантирует, что выпускники СПО будут полностью соответствовать современным запросам бизнеса.

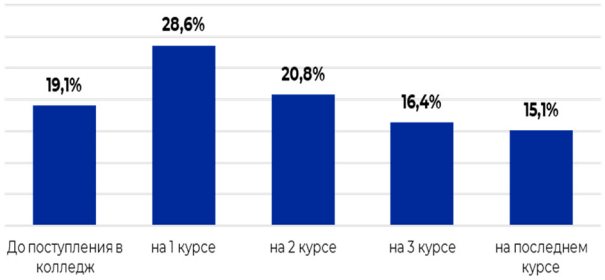

Рисунок 2 – Период начала взаимодействия работодателей со студентами СПО для последующего привлечения на предприятие (доля от всех опрошенных работодателей, %)

Рисунок 3 – Участие работодателей в функционировании кластеров ФП «Профессионалитет», % от числа опрошенных.

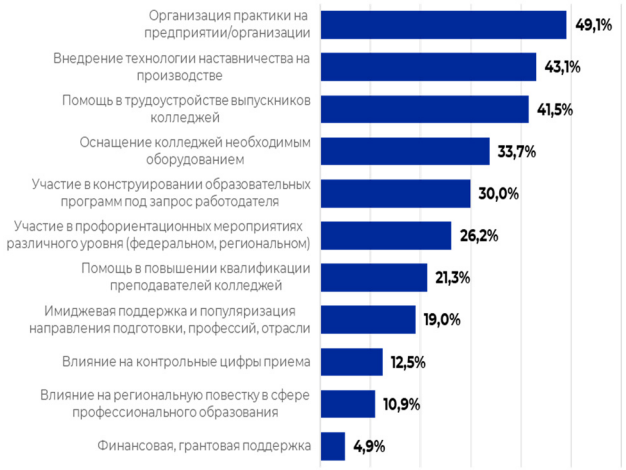

Рисунок 4 – Поддержка от работодателя, которая необходима по мнению опрошенных работодателей для системы СПО, чтобы готовить востребованных на рынке специалистов (5 от общего числа опрошенных)

Большинство опрошенных работодателей подтвердили наличие сотрудников, начавших работать ещё во время учёбы в колледже. Компании становятся активными участниками процессов подготовки студентов СПО: участвуют в разработке учебных планов, методическом сопровождении, обеспечивают производственную практику и аттестацию студентов, адаптируя их под свои корпоративные стандарты уже в процессе обучения. Результаты исследования показали, что 47,2% опрошенных работодателей считают, что ФП «Профессионалитет» помогает решить кадровую проблему; 43,1% респондентов участвуют в создании образовательных программ для подготовки студентов; 58,2% работодателей участвуют в государственной итоговой аттестации (ГИА) студентов колледжей; 67,2% предприятий имеют сотрудников, которые начали работать на предприятии во время обучения в колледже.

Результаты экспертных интервью работодателей, проведенных Институтом развития профессионального образования ранее, в 2024 году, продемонстрировали значимость для работодателей не только хардов, но и возможности заблаговременно прокачать софтскилз своих будущих сотрудников [5].

Раньше адаптация новичков была длительным и затратным процессом полноценного переобучения. Теперь все чаще это скорее точечная настройка знаний и компетенций выпускников под конкретные условия конкретного производства. Инвестируя в обучение студентов СПО, компании интегрируют знакомство с рабочим местом и дообучение будущих работников в учебный процесс, сокращая расходы и ускоряя интеграцию новых сотрудников. При этом большинство работодателей охотно вкладывается в дальнейшее обучение своих сотрудников- вчерашних выпускников колледжей. 87,5% опрошенных работодателей ответили положительно на вопрос готово ли их предприятие вкладываться в образование сотрудника (повышение квалификации, личный наставник и т.д.), только что окончившего колледж и поступившего к ним на работу. При этом срок доучивания выпускников колледжей на предприятии для большинства опрошенных работодателей займет от 1 до 6 месяцев. Работодатели заинтересованы в дальнейшей интеграции с системой СПО, считая инвестиции в нее выгодными. «Да» и «Скорее да» ответили на вопрос «Считаете ли Вы инвестиции в систему СПО со стороны работодателей выгодными?» 77% опрошенных работодателей.

Подводя итог, зафиксируем некоторые выводы по результатам исследований:

– постоянно растущая нехватка кадров заставляет предприятия искать новые формы взаимодействия с системой СПО, углубляя своё присутствие и влияние на качество подготовки студентов;

– от отбора на выходе и простого заказа молодых специалистов работодатели переходят к активному формированию собственного кадрового резерва, действуя на поле системы образования. Этот сдвиг знаменует новую эпоху в отношениях между бизнесом и образованием;

– ранний рекрутинг, совместная разработка образовательных программ, формирование ресурсной базы и подготовка преподавателей колледжей

на реальном производстве — всё это признаки глубокой вовлеченности работодателей в систему среднего профессионального образования;

– у представителей бизнеса отмечен рост доверия к разным аспектам подготовки выпускников СПО: снижение скепсиса в целом, высокая оценка возможностей и перспективности выпускников СПО на рынке труда, доверие к качеству подготовки и уровню компетенций выпускников, признание важности привлечения выпускников СПО в сферу высоких технологий

– студенты СПО ориентированы на стабильность, финансовую независимость и уверенность в завтрашнем дне.

Хочется верить, что такие изменения станут полезны не только для бизнеса, но и для каждого выпускника СПО сделав его профессиональную жизнь насыщенной и успешной. Синергия между запросами работодателей и ожиданиями студентов является ключевым фактором успешной подготовки кадров. Только через активное сотрудничество можно достичь гармонии в системе образования и удовлетворить потребности всех участников процесса.

Литература

1. Листвин А.А., Гарт М.А. Технологии, трудовые навыки и изменение структуры среднего профессионального образования // Вестник Череповецкого государственного университета. 2023. №2 (113). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-trudovye-navyki-i-izmenenie-struktury-srednego-professionalnogo-obrazovaniya (дата обращения: 15.09.2025).
2. Корнилова Е.В. Результаты выборочного исследования студентов СПО [Электронный ресурс], 2025. URL: https://firpo.ru/netcat_files/multifile/1398/47/study_rezullt_2024.pdf (дата обращения 17.09.2025).
3. Минпросвещения России обсуждает с регионами вопросы подготовки рабочих кадров [Электронный ресурс], 2025. URL: https://edu.gov.ru/press/9448/minprosvescheniya-rossii-obsuzhdaet-s-regionami-voprosy-podgotovki-rabochih-kadrov/?ysclid=mfuu104vmb767407125 (дата обращения 17.09.2025).
4. Ахтариева А.С., Зеер Э.Ф., Третьякова В.С. Условия успешной профессионализации студентов в рамках федерального проекта «Профессионалитет» // ИНСАЙТ. 2024. №2 (18). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-uspeshnoy-professionalizatsii-studentov-v-ramkah-federalnogo-proekta-professionalitet (дата обращения: 16.09.2025).
5. Среднее профессиональное образование: мнение работодателей. 2024 год : дайджест /А. В. Муратов, И. В. Селиверстова, О. Я. Дымарская ; ФГБОУ ДПО ИРПО. — Москва : ИРПО, 2025. — 46 с. — (ПРО СПО). ISBN 978-5-6049839-9-7

Synergy of requests: how the system of secondary vocational education satisfies the needs of employers and students

Seliverstova I.V., Kornilova E.V.

Institute for the Development of Professional Education

In the conditions of a rapidly changing labor market, where technologies and needs of business are constantly evolving, the system of secondary vocational education should adapt to new challenges. Employers are looking for not only qualified specialists, but also employees with flexible skills capable of training and adaptation. In turn, students seek to get an education that will provide them with competitive advantages in the labor market. This article discusses the results of sociological studies of opinions regarding motives and factors affecting the choice of an educational organization and educational program by students, as well as clarifying the needs and intentions regarding the system of secondary vocational education by employers. Examines how secondary vocational education can create synergies for optimal outcomes.

Keywords: qualified personnel, employers, students, secondary vocational education system

References

1. Listin A.A., Gart M.A. Technologies, labor skills and changing the structure of secondary vocational education // Bulletin of Cherepovets State University. 2023. №2 (113). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-trudovye-navyki-i-izmenenie-struktury-srednego-professionalnogo-obrazovaniya (date of access: 15.09.2025).
2. Kornilova E.V. Results of selective research of students secondary vocational education system [Electronic resource], 2025. URL: https://firpo.ru/netcat_files/multifile/1398/47/study_rezullt_2024.pdf (date of access 17.09.2025).
3. The Ministry of Education of Russia discusses the issues of training working personnel with the regions [Electronic resource], 2025. URL: https://edu.gov.ru/press/9448/minprosvescheniya-rossii-obsuzhdaet-s-regionami-voprosy-podgotovki-rabochih-kadrov/?ysclid=mfuu104vmb767407125 (date of access 17.09.2025).
4. Akhtarieva A.S., Zeer E.F., Tretyakova V.S. The conditions for the successful professionalization of students in the framework of the federal project "Professor" // INSIGHT. 2024. №2 (18). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-uspeshnoy-professionalizatsii-studentov-v-ramkah-federalnogo-proekta-professionalitet (date of access: 16.09.2025).
5. Secondary vocational education: the opinion of employers. 2024: digest /a. V. Muratov, I.V. Seliverstova, O. Ya. Dymarskaya; Institute for the Development of Vocational Education. - Moscow: IDVE, 2025. — 46 p. ISBN 978-5-6049839-9-7

Обучение устной речи на занятиях по иностранному языку в ходе профессиональной подготовки военных специалистов

Хучбарова Джамиля Махмуддибировна
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Военной академии Ракетных войск Стратегического назначения им. Петра Великого, Khuchbarova2710@mail.ru

Статья посвящена исследованию методологических аспектов развития навыков устной речи в системе лингвистической подготовки военных специалистов. Актуальность темы обусловлена возрастающими требованиями к оперативной совместимости в условиях многонациональных военных операций. Автор доказывает, что эффективная коммуникация становится критически важным компонентом боеготовности, непосредственно влияющим на успех выполнения задач в многонациональной среде. Научная новизна исследования заключается в разработке интегративной модели обучения, синтезирующей принципы коммуникативного подхода с элементами стресс-адаптирующего тренинга. Особую значимость представляет детализированный алгоритм поэтапного формирования речевой компетенции - от автоматизации стандартных речевых формул до их творческого применения в кризисных сценариях. В работе представлен комплекс практических методов и приемов, включающий: аудиолингвальные упражнения для отработки стандартных фраз; ситуативно-ролевое моделирование профессиональных сценариев; кейс-метод для развития стратегического мышления; работу с аутентичными медиаматериалами; использование современных технологических решений. Практическая ценность исследования заключается в возможности непосредственного внедрения разработанной методической системы в учебный процесс военных вузов. Предложенные подходы позволяют оптимизировать лингвистическую подготовку, способствуя минимизации рисков, связанных с коммуникативными сбоями, и повышению уровня оперативной совместимости подразделений.
Ключевые слова: лингвистическая подготовка, устная речь, военные специалисты, коммуникативная компетенция, ситуативно-ролевое моделирование, оперативное взаимодействие, методология обучения.

Актуальность темы обусловлена кардинальными изменениями характера современных военных операций, которые все чаще носят многонациональный и межкоалиционный характер. Эффективность взаимодействия в рамках объединенных штабов, проведения совместных учений, выполнения миротворческих миссий и операций по обеспечению безопасности напрямую зависит от уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у военных специалистов. В данном контексте навыки устной речи выступают не как второстепенный элемент общей подготовки, а как критически важный компонент оперативных возможностей, влияющий на скорость принятия решений, предотвращение инцидентов и достижение тактических целей. Традиционные подходы к обучению иностранным языкам, ориентированные на общебытовую тематику и пассивное усвоение материала, оказываются несостоятельными в условиях, когда от точности и скорости речевой реакции может зависеть жизнь личного состава и успех миссии. Это вызывает острую необходимость в разработке и внедрении специализированных методологий, адекватных уникальным требованиям военно-профессиональной коммуникации.

Научная новизна настоящего исследования заключается в комплексном обосновании интегративной модели обучения устной речи, синтезирующей принципы коммуникативного и ситуативно-ролевого подходов с элементами стресс-адаптирующего тренинга. В отличие от существующих методик, предлагаемая модель рассматривает формирование речевых навыков не изолированно, а в неразрывной связи с развитием оперативного мышления, психологической устойчивости и способности действовать в условиях информационной неопределенности и лингвистического давления. Новизна также проявляется в детализации алгоритма поэтапного формирования речевой компетенции – от автоматизации стандартных речевых формул до их творческого применения в нестандартных, кризисных сценариях, что обеспечивает переход от репродуктивного владения языком к продуктивному и адаптивному.

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать методическую систему развития навыков устной речи у военных специалистов, обеспечивающую формирование у них способности к эффективному и надежному профессиональному общению на иностранном языке в условиях, максимально приближенных к реальным оперативным.

Задачи исследования, направленные на достижение поставленной цели, включают:

1) выявление и систематизацию специфических характеристик и ключевых функций устной речи в контексте профессиональной деятельности военного специалиста; 2) определение и содержательное наполнение основополагающих дидактических принципов, составляющих методологический фундамент процесса обучения; 3) разработку и содержательное описание комплекса педагогических технологий и методов, адекватных поставленным целям обучения, с акцентом на ситуативно-ролевое моделирование и использование современных имитационных средств; 4) формулирование критериев и разработку диагностического инструментария для объективной оценки уровня сформированности навыков устной речи с точки зрения их оперативной применимости.

Практическая ценность работы состоит в том, что содержащиеся в ней выводы и методические рекомендации могут быть непосредственно использованы в учебном процессе высших военных учебных заведений и на курсах повышения квалификации офицерского состава. Разработанная модель позволяет оптимизировать лингвистическую подготовку, сделав ее более целевой, эффективной и прагматичной. Внедрение предложенных методов способствует минимизации рисков, связанных с коммуникативными сбоями в многонациональной среде, повышает уровень оперативной совместимости подразделений и напрямую влияет на боевую готовность военных кадров. Материалы исследования могут быть также востребованы при создании новых учебно-методических комплексов, специализированных пособий и программного обеспечения для языковой подготовки.

Специфика речевой деятельности в военно-профессиональной сфере носит ярко выраженный прикладной и регламентированный характер. Коммуникация осуществляется в строго ограниченном наборе ситуаций, детерминированных служебными обязанностями и уставными требованиями. К числу таких ситуаций относятся: доклад об обстановке по средствам связи (включая радиообмен с использованием фонетического алфавита и стандартных фразеологий), проведение оперативных брифингов и постановка боевых задач, координация совместных действий с подразделениями других родов войск или стран-союзниц, ведение переговоров на тактическом уровне, взаимодействие с гражданским населением и представителями местных властей в ходе различных миссий. Каждая из этих ситуаций характеризуется высокой степенью стандартизации языкового оформления. Использование клишированных выражений, устоявшихся командных формул и процедурной лексики не является признаком ограниченности языковой подготовки; напротив, это механизм обеспечения однозначности, скорости и надежности передачи информации, что критически важно в условиях дефицита времени и потенциальной опасности.

Психолингвистический аспект подготовки заслуживает отдельного внимания. Коммуникация часто протекает в обстановке когнитивной перегрузки, воздействия отвлекающих факторов (шум техники, стрессовая обстановка) и высокого уровня ответственности. В этих условиях традиционно сформированные навыки, не подкрепленные практикой в стрессогенных условиях, могут демонстрировать низкую устойчивость. Следовательно, методология должна целенаправленно включать в себя элементы, способствующие адаптации к подобному давлению. Это предполагает постепенное, дозированное введение в учебный процесс факторов, имитирующих оперативный стресс: ограничение времени на речевую реакцию, организацию коммуникации в условиях акустических помех, необходимость принятия решений на основе неполной или противоречивой информации, а также многократное проигрывание кризисных сценариев. Такая практика способствует не только закреплению языковых моделей, но и выработке психологической устойчивости, позволяющей эффективно использовать имеющийся речевой ресурс в неидеальных условиях.

Методологической основой обучения выступает совокупность взаимосвязанных принципов. Принцип профессиональной контекстуализации требует, чтобы весь отбираемый языковой материал и речевые ситуации были напрямую извлечены из реальной практики будущей профессиональной деятельности обучающихся. Принцип оперативной адекватности акцентирует необходимость формирования таких качеств речи, как быстрота, точность, лаконизм и высокая помехоустойчивость. Принцип ситуативно-ролевой аутентичности предполагает максимально точное воссоздание не только языкового контекста, но и оперативной обстановки, функциональных ролей участников и используемых технических средств связи. Наконец, принцип адаптивной сложности предусматривает динамическое усложнение речевых задач по мере роста компетенции курсантов, переход от работы по жестким алгоритмам к решению нестандартных коммуникативных задач.

Ключевым инструментом реализации данных принципов является метод ситуативно-ролевого моделирования, который трансформирует учебную аудиторию в полигон для отработки профессиональных навыков. Эффективность моделирования напрямую зависит от глубины проработки сценариев, которые должны выходить за рамки простого воспроизведения диалогов по образцу. Сценарии должны содержать элемент проблемности, требующий от курсантов анализа обстановки, принятия самостоятельных решений и вербализации своих действий. Например, сценарий «Взаимодействие с гражданским населением в зоне проведения операции» может включать в себя не только стандартные процедуры опроса, но и необходимость урегулирования конфликта, распознания дезинформации или координации оказания медицинской помощи, что требует гибкого переключения между различными регистрами речи – от официально-делового до убеждающего и сочувствующего.

Существенным подспорьем в современном обучении выступают технологические средства. Использование лингафонных кабинетов с функцией

записи и анализа собственной речи позволяет работать над произносительной стороной и беглостью. Компьютерные симуляторы и технологии виртуальной реальности открывают возможность погружения в гиперреалистичные трехмерные среды, где речевые действия напрямую влияют на развитие виртуального сценария. Тренажеры радиосвязи, имитирующие реальные помехи и искажения, готовят специалистов к работе в эфире в сложных условиях.

Оценочный компонент системы должен быть переориентирован с контроля знаний на оценку способности успешно решать коммуникативные задачи. Критериями оценки выступают: оперативность речевой реакции, смысловая точность передаваемой информации, адекватность использования профессиональной лексики и речевых моделей, успешность достижения поставленной тактической цели коммуникации. Такой подход позволяет оценивать не столько сам язык, сколько его функциональность как инструмента профессиональной деятельности.

Профессиональная подготовка военных специалистов в современных условиях предъявляет повышенные требования к их коммуникативной компетенции в области иностранных языков. В отличие от программ общего образования, где целью часто является овладение бытовым общением, обучение военнослужащих имеет сугубо прикладной, прагматичный характер. Формирование устойчивых навыков и умений в области устной речи становится не просто академической задачей, а ключевым компонентом оперативной готовности, напрямую влияющим на успех выполнения задач в многонациональной среде.

Специфика речевой деятельности в военно-профессиональной сфере

Устная речь для военного специалиста – это, прежде всего, инструмент служебной деятельности. Ее специфика обусловлена рядом факторов, которые необходимо учитывать при построении учебного процесса.

1. **Ситуативная и тематическая ограниченность.** Речевое поведение строго регламентировано типовыми ситуациями профессионального общения: доклад по связи, проведение брифинга, координация совместных действий, опрос лиц в ходе контрольно-пропускного режима, общение с местным населением, взаимодействие с коллегами по коалиции. Лексико-грамматический материал подбирается под эти конкретные сценарии.

2. **Высокая степень стандартизации.** В военной сфере широко используются уставные формы общения, клише, команды и процедурные фразы. Это требует доведения до автоматизма определенных речевых моделей, что минимизирует риски недопонимания в стрессовых условиях.

3. **Преобладание диалогической и монологической речи официально-делового стиля.** Диалоги носят характер четкого обмена информацией (вопрос-ответ, запрос-подтверждение), а монологи (доклады, инструктажи) должны быть лаконичными, структурированными и информационно насыщенными.

4. **Условия лингвопсихологического давления.** Зачастую коммуникация происходит в обстановке повышенной ответственности, шума, нехватки времени и психоэмоционального напряжения. Это требует развития не только собственно языковых навыков, но и психологической устойчивости, умения концентрироваться и использовать речевые ресурсы в стрессовой обстановке.

Основные принципы построения системы обучения устной речи

Эффективная методика развития навыков говорения для военных специалистов должна базироваться на нескольких фундаментальных принципах.

- **Принцип профессиональной направленности.** Все упражнения, диалоги, тексты и ролевые игры должны моделировать реальные ситуации из будущей профессиональной деятельности курсантов. Языковой материал (от лексики до грамматических конструкций) отбирается исходя из его частотности и необходимости в этих ситуациях.
- **Принцип коммуникативной аутентичности.** Обучение должно проходить в условиях, максимально приближенных к реальным. Это касается не только содержания речи, но и каналов связи (использование раций, телефонов), фоновых помех, ограничения по времени и формата общения.
- **Принцип поэтапности и преемственности.** Формирование речевых навыков происходит от простого к сложному: от усвоения отдельных клише и команд → к их комбинированию в коротких диалогах → к ведению развернутого профессионального диалога → к построению связного монологического высказывания (брифинг, доклад).
- **Принцип ситуативно-ролевого моделирования.** Ключевым методом здесь выступает ролевая игра, где каждый курсант выполняет конкретную функциональную роль (командир, связист, переводчик, представитель гражданских властей) и действует в рамках заданного сценария.

Комплекс методов и приемов для развития навыков устной речи

Для реализации указанных принципов используется широкий арсенал педагогических технологий.

1. **Аудиолингвальный и ситуативный методы на начальном этапе.** На этапе ввода и первичного закрепления материала эффективно зарекомендовали себя упражнения на повторение и трансформацию речевых образцов (drills). Отработка стандартных фраз («Доложите обстановку», «Запросите разрешение на вход в зону», «Уточните координаты») доводит их использование до автоматизма, что критически важно в условиях дефицита времени:

Repetition Drill:

- **Instructor:** “Request permission to enter the zone.”
- **Student:** “Request permission to enter the zone.”
- **Instructor:** “Report the situation.”

- **Student:** “Report the situation.”

2. **Ролевые игры и симуляции.** Это центральный элемент продвинутого этапа обучения. Моделируются такие сценарии, как:

- Совместный патруль с иностранными коллегами.
- Проведение КПП (контрольно-пропускного пункта).
- Оперативное совещание в штабе коалиции.
- Взаимодействие с гражданским населением для получения информации.
- Проведение инспекции или досмотра. В процессе игры активизируется весь накопленный лексический запас, развивается спонтанность речи и способность к быстрому принятию решений.
- В качестве примеров можем привести следующие варианты ролевых игр:
- **Scenario: Joint Patrol with Foreign Colleagues**

✓ **Role A (Patrol Leader):** “Echo-Two-One, this is Eagle-One. We are approaching checkpoint Alpha. What is your status, over?”

✓ **Role B (Foreign Soldier):** “Eagle-One, Echo-Two-One. We have visual on two suspicious vehicles 200 meters east of our position. Advise you hold your position, over.”

✓ **Role A:** “Roger, holding position. Do you require assistance, over?”

- **Scenario: Manning a Checkpoint (CPP)**

✓ **Role A (Sentry):** “Halt! State your name and purpose of travel.”

✓ **Role B (Civilian Driver):** “My name is Kareem. I am going to the market in the city.”

✓ **Role A:** “Please present your identification and step out of the vehicle for inspection.”

3. **Кейс-метод (метод конкретных ситуаций).** Курсантам предлагается комплексная проблемная ситуация, требующая анализа, обсуждения и выработки совместного решения на иностранном языке. Например, «Ликвидация последствий чрезвычайной ситуации в порту» или «Урегулирование локального конфликта между группами населения». Это развивает не только язык, но и стратегическое мышление.

В качестве примера можно рассмотреть:

- **Case: "Liquidation of Consequences of an Emergency Situation in a Port"**

Task: A chemical spill has occurred from a damaged vessel. Discuss and develop an immediate action plan.

Possible Student Dialogue:

✓ “First, we must establish a 500-meter exclusion zone for all personnel.”

✓ “I agree. We need to coordinate with the port authority to evacuate the immediate area.”

✓ “Our priority is to identify the chemical and request a HAZMAT team. We must also consider wind direction for the evacuation perimeter.”

4. **Работа с аутентичными медиаматериалами.** Просмотр и обсуждение новостных сводок, учебных фильмов, записей пресс-конференций военного командования стран НАТО позволяют погрузить обучающихся в живой языковой контекст, познакомить с современной военной терминологией и особенностями произношения:

Activity: Analyzing a NATO Press Conference

Clip: A briefing by a NATO spokesperson.

Tasks for Students:

Listening Comprehension: “What are the three main points the spokesperson made about the ongoing operation?”

Vocabulary Building: “List five military-specific terms used (e.g., force posture, deterrence, readiness initiative) and define them.”

Discussion: “Based on the spokesperson's tone and message, how would you assess the current phase of the operation?”

5. **Использование технологий.** Современные лингафонные кабинеты, программы для распознавания речи, симуляторы виртуальной реальности открывают новые возможности. Они позволяют создавать гиперреалистичные сценарии, отрабатывать произношение и ведение переговоров в условиях имитации радиосвязи с помехами:

Language Lab with Speech Recognition:

Activity: Students use software to practice the NATO phonetic alphabet. The program analyzes their pronunciation of "Alpha," "Bravo," "Charlie," etc., and provides a accuracy score.

VR Simulator for Negotiation Training:

Scenario: A student wearing a VR headset is immersed in a virtual village. A virtual village elder (controlled by an instructor) is unhappy with patrols near a local school. The student must negotiate a solution using appropriate language and cultural cues.

Учебное занятие, посвященное развитию устной речи, может иметь следующую структуру:

1. **Мотивационно-ориентировочный этап.** Преподаватель формулирует профессионально значимую коммуникативную задачу (например, «организовать эвакуацию раненого с поля боя силами международного контингента»). Происходит актуализация необходимой лексики и речевых моделей.

2. **Подготовительный этап.** Отработка лексико-грамматического материала в изолированных упражнениях. Это могут быть упражнения на заполнение пропусков в типовых диалогах, подбор синонимов к военным терминам, составление фраз по образцу.

3. **Этап речевой практики.**

- **Управляемая практика:** Обучающиеся в парах или малых группах отрабатывают мини-диалоги по заданному сценарию с использованием опор (карточки, схемы).
- **Свободная (творческая) практика:** Проведение ролевой игры или симуляции на основе полученных знаний. Преподаватель выступает в роли фасилитатора и наблюдателя.

4. **Контрольно-оценочный этап.** После завершения ролевой игры проводится анализ: самооценка и взаимооценка участников, комментарии преподавателя. Оценивается не только граммати-

ческая корректность, но и успешность решения коммуникативной задачи, беглость речи, адекватность использования профессиональной лексики.

Заключение

Таким образом, развитие навыков устной речи у военных специалистов представляет собой комплексную методическую проблему, решение которой лежит в плоскости создания целостной системы, интегрирующей лингвистические, профессиональные и психологические аспекты подготовки. Предложенная интегративная модель, основанная на принципах профессиональной контекстуализации, оперативной адекватности и ситуативно-ролевой аутентичности, и реализуемая через комплекс методов активного обучения и современных технологий, позволяет сформировать не просто знание иностранного языка, а устойчивый функциональный навык. Этот навык обеспечивает готовность военного специалиста к эффективному и надежному межкультурному взаимодействию в условиях, максимально приближенных к реальным оперативным, что в конечном итоге вносит весомый вклад в повышение боеспособности и успешное выполнение задач в рамках многонационального сотрудничества.

Таким образом, обучение устной речи военных специалистов на занятиях по английскому языку представляет собой сложную, многоуровневую систему, интегрированную в общий процесс их профессионального становления. Успех данной работы определяется строгой ориентацией на будущие профессиональные задачи, применением активных методов обучения, максимально имитирующих реальные условия служебной деятельности, и созданием среды, способствующей преодолению языкового и психологического барьера. Инвестиции в качественную лингвистическую подготовку являются стратегическими, так как напрямую способствуют повышению оперативной совместимости, эффективности межнационального взаимодействия и, в конечном счете, успешному выполнению поставленных задач в рамках международного военного сотрудничества. Постоянное совершенствование методик, внедрение новейших технологий и тесная связь обучения с реальной практикой остаются ключевыми векторами развития этой важнейшей составляющей профессиональной подготовки военных кадров.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку стандартизированных профилей языковых требований для различных военно-учетных специальностей и создание адаптивных интеллектуальных систем для персонализированного обучения.

Литература

1. Алексеева А.С. Военный дискурс: лингвокогнитивный и прагматический аспекты. – М.: ЛЕНАНД, 2018. – 200 с.
2. Землянова М.С. Специфика военной терминологии и фразеологии в современном английском языке // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Языкознание. – 2021. – № 3 (45). – С. 45-56.
3. Борисенко И.И., Сафронова В.В. Английский язык для военных специалистов: учебное пособие по военной фразеологии. – М.: Воениздат, 2022. – 189 с.
4. Горшенева И.А. Использование ролевых игр в обучении профессиональной коммуникации военных специалистов // Иностранные языки в высшей школе. – 2021. – № 4 (59). – С. 67-74.
5. Boehm, R. Scenario-Based Training in Military English: From Theory to Practice. – Stuttgart: Ibidem Press, 2021. – 210 p.
6. Lafford, B. A. (Ed.). Languages for Specific Purposes in the Military: Contexts, Practices, and Challenges. – New York: Routledge, 2022. – 305 p.
7. Dudley-Evans, T., & St John, M. J. Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 2020. – 315 p.
8. Hutchinson, T., & Waters, A. English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 2019. – 288 p.

Foreign language oral communication training in the professional development of military specialists

Khuchbarova D.M.

Academy of Strategic Rocket Troops after Peter the Great

The article investigates methodological aspects of developing oral speech skills within the linguistic training system for military specialists. The relevance of the topic is driven by increasing demands for operational compatibility in multinational military operations. The author demonstrates that effective communication has become a critical component of combat readiness, directly influencing mission success in multinational environments. The scientific novelty of the research lies in developing an integrative learning model that synthesizes principles of the communicative approach with elements of stress-adaptation training. Particular significance belongs to the detailed algorithm for phased formation of speech competence - from automating standard speech formulas to their creative application in crisis scenarios. The work presents a comprehensive set of practical methods and techniques including: audio-lingual exercises for practicing standard phrases; situational-role modeling of professional scenarios; case-method for developing strategic thinking; work with authentic media materials; application of modern technological solutions. The practical value of the research consists in the potential for direct implementation of the developed methodological system into the educational process of military universities. The proposed approaches enable optimization of linguistic training, contributing to minimized risks associated with communication failures and enhanced levels of unit operational compatibility.

Keywords: linguistic training, oral speech, military specialists, communicative competence, situational-role modeling, operational interaction, teaching methodology.

References

1. Alekseeva, A. S. Military Discourse: Linguocognitive and Pragmatic Aspects. LENAND, 2018. – 200 c.
2. Zemlyanova, M. S. (2021). The Specifics of Military Terminology and Phraseology in Modern English. // Bulletin of Moscow State Linguistic University. Series: Linguistics, – 2021. – № 3 (45). – P. 45-56.
3. Borisenko, I. I., & Safronova, V. V. English for Military Specialists: A Textbook on Military Phraseology. Voenizdat, 2022. – 189 p.
4. Gorsheneva, I. A. (2021). The Use of Role-Playing Games in Teaching Professional Communication to Military Specialists. // Foreign Languages in Higher Education, – 2021. – № 4 (59). – C. 67-74.
5. Boehm, R. Scenario-Based Training in Military English: From Theory to Practice. – Stuttgart: Ibidem Press, 2021. – 210 p.
6. Lafford, B. A. (Ed.). Languages for Specific Purposes in the Military: Contexts, Practices, and Challenges. – New York: Routledge, 2022. – 305 p.
7. Dudley-Evans, T., & St John, M. J. Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 2020. – 315 p.
8. Hutchinson, T., & Waters, A. English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 2019. – 288 p.

Результаты эксперимента по формированию музыкально-исполнительских умений и навыков у студентов в процессе обучения игре на саксофоне в колледже искусств

Чэнь До
аспирант, кафедра управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой, Московский педагогический государственный университет,cduo1995@gmail.com

Статья посвящена разработке и экспериментальной апробации комплексной модели обучения игре на саксофоне в колледжах искусств. Модель интегрирует системный, личностно-деятельностный и технологический подходы, сочетая традиционные педагогические техники с цифровыми технологиями (ИИ-анализ, VR-тренажёры). В исследовании, проведённом в 2022–2025 гг. с участием 75 студентов и педагогов китайских колледжей искусств, выделены ключевые организационно-педагогические условия: индивидуализация обучения, развитие технической базы, мотивационная поддержка, работа над музыкальной выразительностью и активное использование ИКТ. В результате была разработана эффективная модель формирования музыкально-исполнительских умений и навыков у студентов-саксофонистов колледжа искусств, основанная на системе организационно-педагогических условий и успешно апробирована в китайских колледжах искусств на выборке будущих саксофонистов
Ключевые слова: саксофон, музыкально-исполнительские умения, Китай, цифровые технологии, индивидуализация, педагогические условия, импровизация, вибрато, экспериментальное исследование, колледж искусств.

Современная методика обучения саксофонистов на сегодняшний день представляет собой сложную систему, нацеленную на всестороннее развитие музыканта с учётом всех вызовов современности. Ключевой особенностью стало признание ярких стилевых различий. Это требует от студентов освоения принципиально разных техник звукоизвлечения.

Для формирования многогранного специалиста необходимы системный, личностно-деятельностный и технологический подходы [1, 3, 6]. Педагогические методы теперь должны интегрировать достижения музыкальной педагогической практики, психологии исполнительства и культурологии, а также использовать новейшие технические средства [2, 5, 7]. Конечная цель — создать образовательную среду, где студент научится не только виртуозно владеть инструментом, но и критически анализировать свое исполнение, самостоятельно работая над интонацией, тембром и художественной выразительностью. При этом, используя все современные возможности [4]. Ввиду этого, целью работы была разработка эффективной модели модель формирования музыкально-исполнительских умений и навыков у студентов-саксофонистов колледжа искусств, которая была бы основана на описании системы организационно-педагогических условий.

В рамках исследования, в период с 2022 г. по 2025 г. была разработана, теоретически обоснована и экспериментально апробирована модель формирования музыкально-исполнительских умений и навыков. В экспериментальной работе приняло участие 75 человек из Китая: 23 педагога; 2 группы студентов второго курса – 27 студентов экспериментальной группы, 25 студентов контрольной группы.

Разработанная модель формирования музыкально-исполнительских умений и навыков у студентов-саксофонистов колледжа искусств представляет собой целостную систему, основанную на синтезе традиционной педагогики и цифровых инноваций. Её концептуальной основой являются три взаимосвязанных компонента, обеспечивающих комплексное развитие музыканта. Модель включает три взаимосвязанных компонента: теоретический (анализ традиционных и инновационных методик), организационно-технологический (персонализированные цифровые инструменты) и оценочный (рефлексивные дневники с ИИ-аналитикой), что обеспечивает комплексное развитие технических и художественных навыков.

Рисунок 1 – Модель формирования музыкально-исполнительских умений и навыков студентов в процессе обучения игре на саксофоне

Как можно отметить из разработанной модели, теоретический компонент систематизирует базовые навыки (звукоизвлечение, интонация, вибрато) и специальные умения (импровизация, сценическая адаптивность).

Организационно-технологический компонент интегрирует цифровые инструменты и нейросетевые алгоритмы для персонализации обучения, создания точной диагностики и коррекции навыков. Например, ИИ-анализаторы выявляют погрешности в звукоизвлечении и предлагают точечные корректировки, а VR-тренажёры моделируют различные акустические условия для развития адаптивности.

Оценочный компонент реализован через инновационный формат «дневника успеха» в чат-формате, который сочетает саморефлексию студента с ИИ-аналитикой, формируя систему адаптивного контроля достижений и мотивации.

Практическая реализация модели трансформирует роль педагога из контролёра в наставника, помогающего найти баланс между академической школой и индивидуальным стилем. Цифровые технологии обеспечивают объективную обратную связь и моделирование исполнительских ситуаций, а система персонализированного обучения учитывает уровень подготовки, психологические особенности и стилевые предпочтения каждого студента. Интеграция чат-дневников и мобильных платформ создаёт мотивирующую образовательную среду для цифрового поколения, формируя универсального музыканта, способного к профессиональной адаптации в современных условиях музыкальной индустрии.

Модель позволила интегрировать системный, личностно-деятельностный и технологический подходы, объединив традиционные педагогические техники с новейшими программными продуктами и компьютерными технологиями.

Важным этапом работы было формулирование организационно-педагогических условий. Это стало возможно с помощью проведения опытно-экспериментальной работы и получение обратной связи от педагогов. Было важно, в добровольническом порядке, получить обратную связь по качеству образования в целом, их взгляд на обучение будущих саксофонистов.

Анализ полученных данных позволил выявить ключевые проблемы современного образовательного процесса. Несмотря на достаточную материально-техническую оснащенность классов, была отмечена недостаточная индивидуализация обучения и ограниченное использование современных технологий, что негативно, по мнению педагогов, сказывается на качестве теоретической и практической подготовки студентов.

В результате, на основе результатов анкетирования и теоретического анализа актуального состояния данной проблематики, были сформулированы организационно-педагогические условия, необходимые для эффективной реализации сформулированной модели обучения. Эти условия включают: баланс традиционных и инновационных методов, мотивационные механизмы (геймификация, цифровые портфолио), междисциплинарный анализ произведений, технологическую инфраструктуру, среду для рефлексии (чат-боты успеха), создаёт оптимальные условия для профессионального становления.

Рисунок 2 – Организационно-педагогические условия формирования музыкально-исполнительских умений и навыков студентов в процессе обучения игре на саксофоне в колледже искусств

Выделенные условия представляют собой комплекс взаимосвязанных элементов, направленных на формирование профессиональных компетенций студентов. Они охватывают техническую подготовку, художественное развитие и психологическую поддержку, обеспечивая целостный подход к образовательному процессу. Реализация этих условий позволяет не только совершенствовать исполнительские навыки, но и развивать творческую индивидуальность студентов, их способность к самостоятельной работе и постоянному профессиональному росту, что крайне важно для будущего саксофониста.

На основе разработанной модели и выявленных организационно-педагогических условий была создана специальная экспериментальная программа обучения «Формирование музыкально-исполнительских умений и навыков студентов в процессе обучения игре на саксофоне». Программа внедрялась в пробном формате в учебный процесс одного из колледжей искусств Китая с участием контрольной и экспериментальной групп студентов.

Разработанный и внедренный проект программы с модульной структурой (технический блок, художественная интерпретация, цифровая практика) и китайско-европейским репертуаром продемонстрировал культурологическую адаптивность модели. Включение этнических компонентов и кейсов мастеров развило стилевую гибкость.

Можно говорить, что разработанная программа имеет модульную структуру, включающую технический блок, художественную интерпретацию и цифровую практику. Её отличительной чертой является культурологическая адаптивность, достигнутая за счёт включения в репертуар как европейских, так и китайских произведений.

6. В ходе исследования были сформированы уникальные музыкально-исполнительские умения и навыки, отличающиеся комплексным характером и технологической поддержкой: адаптивное вибрато с вариативной глубиной и скоростью, корректируемое через ИИ-анализ звуковой волны; «интеллектуальный амбушюр» — способность мгновенно перестраивать положение губ между классической и джазовой техникой с помощью AR-подсказок; контекстно-зависимая импровизация, развиваемая через нейросетевые аккомпанементы (iReal Pro), учитывающие стиль, темп и гармоническую структуру; гиперточная интонация, отрабатываемая с автоматическими тюнерами, фиксирующими отклонения в 5-10 центов; сценобионика — умение адаптировать исполнение под акустику разных VR-сцен. Эти навыки, невозможные в «аналоговой» педагогике, стали результатом синтеза традиционных методик с цифровыми технологиями в разработанной модели, что подтверждено ростом исполнительских показателей в экспериментальной группе.

Таким образом, была реализована поставленная цель работы – разработана эффективная модель формирования музыкально-исполнительских умений и навыков у студентов-саксофонистов колледжа искусств, основанная на системе организационно-педагогических условий и успешно апробирована в китайских колледжах искусств на выборке будущих саксофонистов. В перспективе целесооб-

разно разработать цифровую платформу для самостоятельной работы, VR-тренажеры для отработки сценических навыков и систему автоматизированного контроля прогресса.

Литература

1. Никифорова О.В. Цифровые технологии в современном музыкальном образовании: систематический обзор трендов научных исследований в межстрановой перспективе // Музыкальное искусство и образование. 2024. №1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-v-sovremennom-muzykalnom-obrazovanii-sistematicheskiy-obzor-trendov-nauchnyh-issledovaniy-v-mezhstranovoy (дата обращения: 21.05.2025).
2. Подаюров В.Г. Некоторые аспекты методики преподавания в классе саксофона и кларнета // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 1 (51). – С. 197-201.
3. Понькина А.М. Исполнительство на саксофоне конца XX века: характерные особенности эволюции // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2018. – № 1 (212). – С. 208-212
4. Понькина, А. М. Современные тенденции постановки исполнительского аппарата саксофониста / А. М. Понькина // Культурная жизнь Юга России: Социальная память. Актуализация. Модернизация : Материалы III Международной научно-практической конференции, Краснодар, 18–19 октября 2018 года. – Краснодар: Краснодарский государственный институт культуры, 2018. – С. 266-270. – EDN EQRVGE.
5. Чернышева Т.А. Дистанционная форма обучения в дополнительном профессиональном образовании музыканта-исполнителя // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. - 2017. - № 4.
6. Xin Du. «Key Features of the Performance of Chinese Musicians (Sample Case: Playing on the Saxophone)» Revista Geintec-Gestao Inovacao E Tecnologias 11.3 (2021): 610-623. http://revistageintec.net/old/wp-content/uploads/2022/02/1962.pdf(дата обращения: 12.02.2025).
7. Zhipeng, Zhou. «Evaluation of pedagogical methods of teaching the saxophone in China.» JETT 13.2 (2022): 118-125. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8504325 (дата обращения: 12.03.2025).
8. Zhipeng Zhou. "Pedagogical conditions for learning to play the saxophone in the distance learning format." JETT 13.2 (2022): 137-143. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8504324(дата обращения: 12.02.2025).
9. Zhang Y., Song W. Design of an Online Interactive Teaching Platform for Rural Music Education Based on Artificial Intelligence // Applied Mathematics and Nonlinear Sciences. 2023. Vol. 10 No. 6. Pp. 169-175.
10. Yan Ho-Don, Yu-Chen Kuo, and Shan-Yu Chen. "Entrepreneurship and an apprentice-based cluster: the evolution of Houli's saxophone cluster in Taiwan." Global Economic Review 40.4 (2011): 483-502. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1226508X.2011.626163(дата обращения: 12.02.2025).

Results of an experiment on the development of musical performance skills and abilities in students during the process of learning to play the saxophone in an arts college

Chen Duo
Moscow Pedagogical State University

The article is devoted to the development and experimental testing of a comprehensive model for teaching saxophone playing in art colleges. The model integrates a systemic, personal-activity, and technological approach, combining traditional pedagogical techniques with digital technologies (AI analysis, VR simulators). In a study conducted in 2022-2025 with the participation of 75 students and teachers from Chinese art colleges, the key organizational and pedagogical conditions were identified: individualization of training, development of the technical base, motivational support, work on musical expressiveness and active use of ICT. As a result, an effective model of formation of musical and performing skills and abilities of saxophone students of the College of Arts was developed, based on the system of organizational and pedagogical conditions and successfully tested in Chinese colleges of arts on a sample of future saxophonists.

Keywords: saxophone, musical performance skills, China, digital technologies, individualization, pedagogical conditions, improvisation, vibrato, experimental research, college of arts.

References

1. Nikiforova O.V. Digital Technologies in Modern Music Education: A Systematic Review of Research Trends in a Cross-Country Perspective // Musical Art and Education. 2024. No. 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-v-sovremennom-muzykalnom-obrazovanii-sistematicheskiy-obzor-trendov-nauchnyh-issledovaniy-v-mezhstranovoy (accessed: 21.05.2025).
2. Podayurov V.G. Some Aspects of Teaching Methods in the Saxophone and Clarinet Class // Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts. - 2013. - No. 1 (51). - P. 197-201.
3. Ponkina A.M. Saxophone Performance in the Late Twentieth Century: Characteristic Features of Evolution // Bulletin of Adyghe State University. Series 2: Philology and Art Criticism. – 2018. – No. 1 (212). – P. 208-212
4. Ponkina, A. M. Modern Trends in the Development of a Saxophonist's Performing Apparatus / A. M. Ponkina // Cultural Life of the South of Russia: Social Memory. Updating. Modernization: Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference, Krasnodar, October 18–19, 2018. – Krasnodar: Krasnodar State Institute of Culture, 2018. – P. 266-270. – EDN EQRVGE.
5. Chernysheva T. A. Distance Learning in Continuing Professional Education of a Performing Musician // Bulletin of the St. Petersburg State Institute of Culture. - 2017. - No. 4.
6. Xin Du. "Key Features of the Performance of Chinese Musicians (Sample Case: Playing on the Saxophone)" Revista Geintec-Gestao Inovacao E Tecnologias 11.3 (2021): 610-623. http://revisstageintec.net/old/wp-content/uploads/2022/02/1962.pdf (access date: 02/12/2025).
7. Zhipeng, Zhou. "Evaluation of pedagogical methods of teaching the saxophone in China." JETT 13.2 (2022): 118-125. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8504325 (access date: 03/12/2025).
8. Zhipeng Zhou. "Pedagogical conditions for learning to play the saxophone in the distance learning format." JETT 13.2 (2022): 137-143. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8504324 (date of access: 02/12/2025).
9. Zhang Y., Song W. Design of an Online Interactive Teaching Platform for Rural Music Education Based on Artificial Intelligence // Applied Mathematics and Nonlinear Sciences. 2023. Vol. 10 No. 6.Pp. 169-175.
10. Yan Ho-Don, Yu-Chen Kuo, and Shan-Yu Chen. "Entrepreneurship and an apprentice-based cluster: the evolution of Houli's saxophone cluster in Taiwan." Global Economic Review 40.4 (2011): 483-502. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1226508X.2011.626163(access date: 02.12.2025).

«Маленький человек» как медиатор психологической рефлексии в русской реалистической прозе последней трети XX – начала XXI века

Алексеевич Евгений Викторович
аспирант кафедры белорусской и русской филологии факультета гуманитарного знания и коммуникаций, младший научный сотрудник УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», yevgeniyalex@rambler.ru

Настоящая статья посвящена исследованию образа «маленького человека» в современной русской реалистической прозе. В ней рассматривается многоаспектное развитие данного литературного типа из классической модели эпохи критического реализма в более сложную и многослойную. Внимание уделяется ключевым проблемам, затрагиваемым в произведениях: физическому насилию, психическим расстройствам, социальной маргинализации, моральной деградации и безразличию общества. В статье предлагается целостная типология образа «маленького человека» в современной русской прозе, что актуализирует классическое понятие и выделяет новые, не свойственные литературным героям предшествующих эпох черты. Работа консолидирует разрозненные наблюдения в целостную аналитическую рамку, описывающую позднесоветскую и постсоветскую реалистическую прозу через психологическую медиальность героя. Делается вывод о многофункциональности и актуальности данного образа в современной литературе как инструменте для осмысления индивидуальной и коллективной травмы, социальной несправедливости и утраты идентичности.

Ключевые слова: новая реалистическая проза, маленький человек, травма, виктимность, маргинальность, психология персонажа.

Введение. Конец XX века для русской литературы ознаменовался ослаблением цензуры, значительным расширением свободы слова, а также возросшим интересом к обличению изъянов, пороков и несправедливостей в обществе, осмысление которых длительное время было табуировано и подвергнуто советской цензуре: «изменения в политической и культурной сферах, обусловившие последнюю треть XX века, привели не только к появлению нового ракурса осмысления и изображения исторических событий, но и к смене модуса художественности в произведениях, ранее традиционно характеризовавшихся героическим пафосом» [7, с. 114]. В новых условиях социальных, экономических, а также идеологических трансформаций писатели все чаще стали обращаться к психологическим аспектам адаптации, потери и поиска нового смысла простых людей: «модификация реалистической эстетики, обусловленная движением от идеологически ангажированного письма к психологизации литературы, породила идейно-эстетические поиски, которые привели к активизации аналитического, интеллектуального начала в прозе» [6, с. 66]. В связи с этим образ «маленького человека» снова начинает набирать актуальность, однако изменяется его трактовка: он становится не только социальным, но и психологическим явлением, сублимирующим внутренние конфликты, страхи и стремления людей. Писатели все чаще обращаются к человеческому внутреннему миру, акцентируют внимание на психологизме и создают сложный образ человеческого страдания и отчуждения.

Материалы и методы. Эмпирическую базу составил корпус русской реалистической прозы конца XX – начала XXI века с социально-психологической доминантой: повести и рассказы Д. Рубиной, М. Палей, С. Бабаяна, В. Астафьева, С. Каледина, В. Маканина, а также актуальные литературоведческие публикации 2020–2025 гг. (см. список литературы). Отбор текстов осуществлялся в соответствии со следующими критериями: (1) соответствие реалистической художественной парадигме; (2) проблематика травмы/насилия/маргинализации; (3) наличие персонажа, отвечающего признакам типа «маленький человек». Методологическая основа исследования включает **типологический** и **культурно-исторический** методы, применённые к корпусу русской реалистической прозы конца XX – начала XXI века. Анализ ведётся средствами **текстовой интерпретации** с **социокритического** ракурса.

Литературный обзор. За последние десятилетия исследовательский фокус сместился к детальному осмыслению психологизма литературных героев в новой реалистической прозе: жанрово-стилевые сдвиги и методы психологизации детально осмыслены в работах Е. В. Крикливец [6; 7]. Параллельно литературоведами исследуются когнитивный базис литературного образа и инструменты его анализа (моделирование сознания, метафорическая архитектоника) [5; 13]. Травматический опыт задаёт ракурс для трактовки частной биографии персонажа как отражения коллективной памяти [11], исследуется специфика литературных типов в «негероических» сегментах [3; 4]. На уровне художественных средств отмечается расширенный репертуар приёмов для психологического изображения и нарративной фокусировки [12]. В совокупности это формирует консенсус: «маленький человек» выступает медиатором психологической рефлексии и критики социальной реальности (насилие, маргинальность, деградация) в постсоветской литературе.

Результаты. Анализ корпуса русской реалистической прозы конца XX – начала XXI века выявил устойчивые смысловые инварианты в репрезентации «маленького человека». Уточнена типология образа: выделены четыре функциональные модели — смиренный, жертвенный, маргинальный и молчащий – описанные через набор признаков (агентность/беспомощность, статус голоса, формы виктимизации, стратегии адаптации). Показано, что «маленький человек» маркирует травмы позднего социализма и нового времени в эпоху рыночных трансформаций, выступая медиатором психологической рефлексии и инструментом нравственной диагностики социальной реальности (от виктимной модели до молчаливого согласия с несправедливостью). Зафиксировано преобладание мотивов насилия, психических срывов, социальной изоляции; устойчивый мотив молчания превращает героя в свидетеля и носителя травматического знания, перераспределяя акценты читательской эмпатии. Обнаружен сдвиг от социально-протестной рамки «классической» модели к психологической и этической оптике при сохранении реалистической детализации.

Обсуждение. Внутренний мир человека является объектом изображения во многих художественных произведениях и одной из ключевых ценностей для внимательного читателя. Авторское мастерство проявляется в способности передать внутреннее состояние персонажей, их переживания и внутренние конфликты, а также в обсуждении важных жизненных вопросов, таких как моральный выбор, самопознание, смысл жизни и отношение к вечным ценностям, включая любовь, верность. В литературе изображение внутреннего мира человека определяется термином «психологизм» [12, с. 128]. Говоря о «психологизме» «маленького человека», необходимо подчеркнуть, что любой образ является субъективным конструктом, который возникает под влиянием индивидуальных склонностей и интересов личности. Эти факторы оказывают воздействие на то, как человек взаимодействует с окружающим миром. Согласно Дж. Грейди, исследователю первичных метафор, на которых базируются другие метафоры, включая художественные образы, отношения между исходной и целевой областью в первичной метафоре могут быть охарактеризованы как более или менее субъективные. Исходная область передает сенсорно-воспринимаемые аспекты реальности, в то время как целевая область включает субъективные реакции на эти аспекты [13, с. 193]. И хотя образ и может возникнуть на основе одиночного, конкретного восприятия объекта, его основная функция заключается в обобщении наглядных представлений и выявлении типичных связей между внешней формой индивидуального объекта или класса объектов и их сущностными характеристиками. В этом контексте образ выполняет роль средства для познания реальности и структуры сознания, позволяя нам лучше понимать мир и передавать информацию, поскольку литературный образ представляет собой вербальный продукт художественного мышления, позволяющего автору и читателям глубже осознавать и интерпретировать картину мира: «поскольку художественный текст представляет собой модель реального мира, его исследование не теряет свою актуальность с течением времени» [5, с.3]. Следовательно, анализ психологического портрета героев является важным ключом к пониманию реальных мыслей и переживаний представителя эпохи, т.к. литературный образ часто служит сублимацией, и изучение его помогает разгадать внутренние конфликты представителей конкретного социума.

Одной из особенностей образа «маленького человека» является его когнитивная модель и аксиология [3, с. 138]. Тип «маленького человека», демонстрируя сложности существования индивида в конкретных условиях, а также адаптацию к ним, служит своеобразным зеркалом, отражающим актуальные вопросы и проблемы действительности конкретного временного периода.

Поскольку «травма, по определению исследователей trauma studies, становится “консолидирующим событием”, которое объединяет жертв перенесенных страданий и отделяет их от тех, кто к этой травме отношения не имеет» [11, с. 117], для выделения основных типов «маленького человека» в новой реалистической прозе как медиатора психологической рефлексии, на наш взгляд необходимо сперва охарактеризовать контекст, в котором существует данный образ, в частности, главные темы, в рамках которых реализуется его трагизм и травматизация.

Так, представители нового реализма, соблюдая некоторую преемственность традиций, часто обращаются к теме **несбывшейся судьбы**. Нередко используется образ «маленького человека»-интеллигента, особенно в женской прозе. Неустроенная, несчастная жизнь таких «маленьких людей» обу-

словлена меркантильностью и жестокостью окружающих и неспособностью «маленьких людей» из-за моральных или этических качеств дать им отпор. Так, центральный персонаж повести Дины Рубиной «На Верхней Масловке» – Петр – является несостоявшимся режиссером, при этом – человеком невероятных интеллектуальных способностей. Не сумев самореализоваться, он живет в подсобке мастерской старой художницы Анны Борисовны. Нина, переводчица с испанского языка, образованная и сильная, вынуждена жить на грани нищеты с мужем Матвеем, который полностью погружен в живопись и видит в жене скорее модель, нежели супругу. Автор касается многих сторон жизни советского общества 1980-х, в частности, противопоставляет «маленького человека» человеку-«дельцу»: хваткому, прагматичному и лишенному моральных принципов и обязательств. Бывший муж Нины обманом лишает ее квартиры, художник Костя эксплуатирует талант Матвея, зарабатывая на нем большие деньги, ничего не отдавая взамен. В произведении четко прослеживается тема несбывшихся надежд, несостоявшихся планов и жестокости социума.

Повесть Марины Палей «Евгеша и Аннушка» от лица главной героини Ирины описывает повседневность в коммунальной квартире позднесоветской эпохи. Ирина после учебы в мединституте переехала в Петербург, где делит коммунальную квартиру с пожилыми женщинами – Евгенией и Анной, образы которых противопоставлены друг другу по характеру, но одинаково представляют уязвимость старости и отчуждённости в позднесоветском обществе. Сын Ирины и ее мать живут в коммунальной квартире в Москве отдельно от главной героини в ужасных условиях, оба тяжело больны, но главная героиня не может жизнь с ними и находится в перманентной депрессии: «Кто-то должен выбыть из этого противоестественного симбиоза – именно физически выбыть, потому что ареал обитания нам не изменить. Если сын будет жить со мной в одной комнате, то матери и деду станет полегче, но тогда умру я – в прямом физическом смысле – потому что не смогу заниматься работой, которая меня держит в жизни» [10, с. 39]. Повесть Марины Палей раскрывает трагедию человеческих страданий в условиях коммунального существования, где жизнь «маленького человека» протекает в атмосфере беспросветной тесноты и унижения, подчёркивая безразличие государства и нарушенный естественный порядок смены поколений, в котором взрослые, оказавшиеся в ситуации социальной и жизненной безвыходности, невольно калечат собственных детей.

В мире глобальных процессов: урбанизации, индустриализации, технологизации, цифровизации, информатизации личность рискует обратиться в элемент, который нужен лишь как часть сложного механизма мировой системы. Так индивид лишается своей творческой сущности и свободы, а вместе с ними и смысла жизни [8, с. 103]. Так, в повести «Без возврата. (Негерой нашего времени)» Сергея Бабаяна главный герой, работающий в университете учёный Андрей Иванович, переживает морально-эмоциональный кризис: он осознаёт бесполезность своего труда на рынке, находит себя ненужным обществу в постсоветской действительности, ощущая сильнейшее чувство вины перед семьёй. Главная тема произведения – неспособность «маленького человека»-интеллигента приспособиться к меняющимся идеалам и коммерческой направленности новой реальности, в которой невозможна его самореализация и он оказывается на обочине жизни, «без возврата».

Значительная часть творчества представителей нового реализма посвящена **трагизму отношений** в судьбе «маленького человека». В ранее упомянутой повести Дины Рубиной «На Верхней Масловке» одна из ведущих сюжетных линий посвящена теме нереализованной любви персонажей из-за различных жизненных обстоятельств. Страх «потерять лицо», гордость, боязнь изменений заставляют Нину и Петра отказаться от чувств друг к другу. Важно отметить, что герои обладают некоторой формой альтруизма, деструктивного для них самих. Нина, не имея средств к существованию, раздает деньги в долг, Петр тратит пятнадцать лет собственной жизни на заботу об Анне Борисовне, полностью отказавшись от обустройства собственной жизни. В юношеском возрасте Петр влюбляется в девушку Катю, у них начинаются отношения, однако позже выясняется, что она беременна от их преподавателя из университета, который внезапно умирает. Петр женится на Кате для того, чтобы она могла избежать общественного порицания.

В ранее упомянутой повести Сергея Бабаяна жена Андрея Ивановича покидает его и забирает с собой дочь вследствие неспособности мужа адаптироваться к новым социально-экономическим условиям и обеспечить семью стабильным доходом. Помимо этого, эмоциональная нестабильность и определённая «сварливость», обусловленные принципиальностью героя и его несогласием с современными циничными устоями, приводят к отчуждению со стороны старых друзей и осложняют отношения с близкими супруги. Всё это является проявлением глубокого психоэмоционального перенапряжения, вызванного состоянием неуспешности и страхом перед будущим. Критическим событием, ставшим катализатором распада семьи, становится спасение Андреем Ивановичем покалеченного птенца вороны, которого он приносит домой. Несмотря на настоятельные требования жены избавиться от птенца, герой не в силах сделать это из-за сострадания и того факта, что именно этот раненый птенец становится единственным существом, искренне нуждающимся в его заботе и внимании. «В конце лета Лариса подала на развод и почти сразу же вышла замуж. Андрей Иванович так и не узнал, кто ее новый муж и давно ли они знакомы» [2, с. 103].

В новой реалистической прозе часто поднимаются проблемы **физического насилия**. Так, эту тему раскрывает Виктор Астафьев в своем рассказе «Людочка». Людочка, как ласково ее назы-

вает сам автор, простая девушка из деревни, живущая в эпоху застоя. Людочка по научению матери переезжает в город, учится на парикмахера, живет у пожилой женщины, обучавшей ее этому ремеслу, и взамен помогает по хозяйству. В один из обычных дней Людочку жестоко насилует рецидивист, недавно вышедший на свободу, по кличке «Стрекач», а затем заставляет проделать с ней то же самое компанию подростков-подражателей: «шпану», как называет их автор. Никто не отозвался на крики девушки о помощи. После случившегося Гавриловна, у которой жила Людочка, попросила ее съехать из-за боязни Стрекача, а когда главная героиня приехала в родную деревню, она столкнулась с безразличием со стороны матери и отчима. Продолжающиеся домогательства шпаны, беззащитность, беззаконие и безразличие общества наводят Людочку на следующие мысли: «“Может, уехать?” — мелькнула мысль да тут же и другая мысль перебила первую: там, в лесу-то, стрекач на стрекаче, и все с усами. “Никто и ни про что не спрашивал – никому до меня нет дела…”» [1, с. 395]. Людочка не видит иного выхода, кроме как свести счеты с жизнью: девушка вешается на старом тополе в злополучном парке.

Измены в отношениях также является частой темой в творчестве современных реалистов. В повести М. Палей «Евгеша и Аннушка» племянницу Евгении берет в жены порядочный человек в условиях серьёзных жизненных трудностей – без жилья и с ребёнком на руках, проявляет любовь и заботу, однако вскоре женщина начинает злоупотреблять алкоголем и изменять ему: «До коммунальной кухни докатилось, что она измывается над своим безропотным, положительным, нелюбимым мужем (принародное выражение «Он не мужчина» было у нее в ходу; во время пьянок она запиралась от него, и он не попадал в дом); как Евгеша ей ни внушала, что с любым человеком в конце концов наступают будни и что она как законная жена и как мать должна быть примером для всех, кто не жена и не мать, – племянница-дочь, очертя голову, пила с подружками, с дружками, с «друзьями-начальниками» (отчего все так повторяется?!) и несколько раз являлась в расхристанном виде – гораздо безнадежней того, в каком она бежала с Севера, – к осевшей от горя тетке» [10, с. 32].

Одной из важнейших является тема **деградации личности**, жестокости и морального разложения. Главный герой рассказа «Наше утро» Владимира Маканина Стрекалов, являясь комендантом семейного общежития и страдая так называемым «синдромом вахтера», упивается своей маленькой властью. Он разносит новорожденных детей в детдомы, страшно пьет, без повода пишет на кого ни попадя доносы, а также принуждает женщин к интимной связи в отсутствие их мужей путем шантажа: «Но-но. А то напишу про твоего – обоих вас вмиг отсюда выставят!» [9, с. 180]. Самое страшное то, как характеризует Стрекалова сам автор: «Стрекалов – не аллегория, живой человек. (Он наша суть, он сидит за столом и – стакан за стаканом – пьет свою бормотуху)». [9, с. 180]. Это наталкивает читателя на мысли, о том, сколько «Стрекаловых» породила «эпоха застоя», и к каким ужасным последствиям приводит отсутствие у людей ощущения личных прав и свобод. Тема маргинализации и морального разложения является основополагающей в повести «Смиренное кладбище» Сергея Каледина. Жизненные ценности главного героя деформированы воспитанием, окружением и образом жизни. В детстве «Леха» сбежал от жестокой мачехи и отца, который избивал его умирающую от рака мать. С самого рождения его окружали жестокость и бесчеловечные условия. Таким же стал он сам. Леха пьет беспробудно, пьет его жена Валентина и пьют все вокруг него. Самым ужасным является тот факт, что жизнь за кладбищенской оградой мало чем отличается от жизни за ее пределами – те же пьянство, грязь, жажда наживы и предательства. Те же жестокие, наглые и агрессивные люди. Неблагополучие пронизывает абсолютно каждый аспект реальности. Редкие проявления доброты героя среди всего этого кошмара дают слабую надежду, что в Лехе не все человеческое утрачено. Однако финал повести разрушает эту иллюзию: «Воробей, промахиваясь, лил «Старку» в стакан. Желтое пятно расползалось по скатерти. Валька скулила где-то внизу, у ножки стола. Кутя вытаращил глаза, не двигался. Воробей поднес стакан ко рту» [4, с. 226].

Таким образом, проанализировав психологические аспекты «маленького человека» в «новой» реалистической прозе, мы отмечаем значительное расширение типологии данного образа: он становится более разносторонним и многогранным по сравнению с своим «предшественником» из XIX века. На наш взгляд, наиболее знаковыми являются следующие типы:

1) **Маленький человек смиренный.** Под этот тип подходят такие персонажи как Петр и Нина из «На Верхней Масловке» Рубиной; Андрей Иванович из повести «Без возврата. (Негерой нашего времени)» Бабаяна; Евгения, Анна и Ирина из повести Палей «Евгеша и Аннушка». Всех указанных персонажей объединяет пассивное принятие сложившихся жизненных условий, обусловленное дефицитом внутренней силы воли и дерзости, необходимых для борьбы с реальностью и деструктивными личностями вокруг них. Их смирение и неспособность к целенаправленным преобразованиям порождают стойкое безволие, а часто и чрезмерный альтруизм, который, несмотря на благие намерения, оборачивается против самих героев.

2) **Маленький человек-жертва.** К данной категории можно отнести Андрея Ивановича из повести Бабаяна; Людочку из одноименного рассказа Астафьева; жертв Стрекалова из рассказа «Наше утро». Степень травматизации и проработки деталей варьируется от автора к автору и от произведения к произведению, так же, как и степень тяжести последствий для каждого «маленького человека» (кто-то заканчивает жизнь самоубийством, кто-то начинает вести затворническую, маргинальную жизнь (Андрей Иванович)), однако всех эти героев

объединяет виктимизация и последующие психические искажения.

3) **Маленький человек-маргинал.** Данная категория включает в себя «вырожденцев» эпохи, «сопутствующий ущерб» существовавшего миропорядка. В эту категорию можно включить персонажей-преступников из ранее перечисленных произведений (Стрекач из рассказа Астафьева, Стрекалов из рассказа Маканина); практически всех персонажей из повести Каледина «Смиренное кладбище». В отличие от классического «маленького человека», «маленький человек-маргинал» олицетворяет хаос общества и эпохи, где его маргинальность становится столько следствием социальных условий и бездуховности. Стоит отметить, что практически всех представителей этой группы объединяет отсутствие нормального образования и алкоголизм.

4) **Маленький человек молчащий.** Все ранее перечисленные подтипы «маленького человека» (порой в немного отличающейся интерпретации) могут быть замечены и в других литературных парадигмах. Самым знаковым и уникальным в реалистической эстетике, на наш взгляд, является данный подтип. В качестве примеров можно привести мать Людочки из одноименного рассказа Астафьева, а также Гавриловну; жертв Стрекалова из рассказа «Наше утро» Маканина. Всех этих «маленьких людей» объединяет трусость, боязнь столкнуться с проблемами в качестве последствий совершения очевидных и правильных поступков. Они молча смотрят на происходящее беззаконие, насилие и ужасы и их безучастность позволяет совершаться еще большему количеству зла, которое не получает отпор. «Маленький человек»-жертва также страдает от такого типа персонажей, поскольку не находит так необходимой ему поддержки и понимания.

Заключение. Образ «маленького человека» в реалистической парадигме является многогранным, многоаспектным и многофункциональным и позволяет в своем многообразии сублимировать в себе проблемы как общества, так и отдельного индивида, осуществить рефлексию, расширить представления о существующей картине мира и изъянах реальности через призму авторского сознания. Современная реалистическая проза, наследуя классическую традицию, не только сохраняет интерес к образу «маленького человека», но и наполняет его новыми смыслами, включая темы насилия, психических травм, моральной деградации и социальной изоляции. Этот образ становится зеркалом эпохи и мощным инструментом социальной критики, позволяющим авторам донести до читателя трагизм человеческого существования в условиях безразличного мира.

Литература

1. Астафьев В. П. Медвежья кровь. Красноярск: Красноярское книжное изд-во, 1990. 512 с.

2. Бабаян С. Г. Без возврата (Негерой нашего времени) // Континент. 2001. № 2. С. 14–105.

3. Гаганова А. А. «Маленький человек» производственного романа и хронологические границы жанра // Филология и культура. 2022. № 1 (67). С. 136–144.

4. Каледин С. Е. Записки гробокопателя. М.: Вагриус, 2001. 381 с.

5. Клейменова А. С. Языковое моделирование сознания в психологических текстах: алгоритм анализа // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. № 9 (147). С. 1–4.

6. Крикливец Е. В. Интеграция жанровых структур в контексте жанрово-стилевой динамики русской и белорусской прозы второй половины XX в. // Русская классическая и неклассическая литература: текст, контекст, рецепция: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф., посвященной памяти д-ра филол. наук, проф., засл. деят. науки РФ В. В. Агеносова, Ярославль, 23–25 ноября 2023 г. Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2024. Ч. 2. С. 66–70.

7. Крикливец Е. В. Русская и белорусская литературы второй половины XX века: взаимодействие, взаимовлияние, национальные культурные коды // Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире: материалы IX междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19–20 октября 2023 г. Минск: Белорусский государственный университет, 2024. С. 112–117.

8. Ларина М. В., Новикова Е. О. Герой рассказа Р. Сенчина «Конец сезона» в парадигме «лишних людей»: схождения и отталкивания // Сибирский филологический форум. 2024. № 2 (27). С. 92–105.

9. Маканин В. С. Антиутопия. М.: Эксмо, 2018. 384 с.

10. Палей М. А. Евгеша и Аннушка // Знамя. 1990. № 7. С. 10–45.

11. Прозорова Н. А. Женские образы и визуализация травмы в блокадном тексте Ольги Берггольц // Сибирский филологический журнал. 2021. № 4. С. 110–123.

12. Спешилова В. П., Култышева О. М. Формы и приёмы психологического изображения героев в сборнике Захара Прилепина «Восьмерка» (на материале повестей «Оглобля» и «Лес») // Ученые записки Орловского государственного университета. 2024. № 2 (103). С. 127–131.

13. Grady J. Metaphor // The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics / ed. D. Geeraerts, H. Cuyckens. Oxford: Oxford University Press, 2007. P. 188–213.

The 'Small person as a mediator of psychological reflection in russian realist prose of the late 20th – early 21st century

Alekseevich E.V.

Vitebsk State University named after P. M. Masherov

The article examines the image of the "small person" in contemporary Russian realist prose. It traces the multifaceted development of this literary type from the classical model of the critical-realist era into a more complex, multilayered formation. Attention is paid to key issues addressed in the texts: physical violence, mental disorders, social marginalization, moral degradation, and societal indifference. The paper proposes a coherent typology of the "small person" in contemporary Russian prose, actualizing the classical concept and identifying new features not typical of earlier literary periods. The study consolidates scattered observations into an integrated analytical framework that reads late-Soviet and post-Soviet realist prose through the psychological mediacy of the protagonist. It concludes that the image remains multifunctional and topical as an instrument for reflecting on individual and collective trauma, social injustice, and the loss of identity.

Keywords: new realist prose, small person, trauma, victimhood, marginality, character psychology.

References

1. Astafyev, V. P. *Bear's Blood*. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk Book Publishing House, 1990. 512 pp.
2. Babayan, S. G. "Without Return (A Non-Hero of Our Time)." *Kontinent*, 2001, no. 2, pp. 14–105.
3. Gaganova, A. A. "The 'Little Man' of the Production Novel and the Chronological Boundaries of the Genre." *Philology and Culture*, 2022, no. 1 (67), pp. 136–144.
4. Kaledin, S. E. *Notes of a Gravedigger*. Moscow: Vagrius, 2001. 381 pp.
5. Kleymenova, A. S. "Linguistic Modelling of Consciousness in Psychological Texts: An Analysis Algorithm." *International Research Journal*, 2024, no. 9 (147), pp. 1–4.
6. Kriklivets, E. V. "Integration of Genre Structures in the Context of the Genre–Stylistic Dynamics of Russian and Belarusian Prose of the Second Half of the 20th Century." In: *Russian Classical and Non-Classical Literature: Text, Context, Reception*, Proceedings of the International Scientific and Practical Conference in Memory of Prof. V. V. Agenosov, Yaroslavl, 23–25 Nov. 2023. Yaroslavl: YSPU named after K. D. Ushinsky, 2024. Part 2, pp. 66–70.
7. Kriklivets, E. V. "Russian and Belarusian Literatures of the Second Half of the 20th Century: Interaction, Mutual Influence, National Cultural Codes." In: *Linguistic Personality and Effective Communication in the Modern Multicultural World*, Proc. of the 9th International Scientific and Practical Conference, Minsk, 19–20 Oct. 2023. Minsk: Belarusian State University, 2024, pp. 112–117.
8. Larina, M. V., and Novikova, E. O. "The Protagonist of R. Senchin's 'End of Season' within the Paradigm of 'Superfluous People': Convergences and Divergences." *Siberian Philological Forum*, 2024, no. 2 (27), pp. 92–105.
9. Makanin, V. S. *Anti-Utopia*. Moscow: Eksmo, 2018. 384 pp.
10. Paley, M. A. "Yevgesha and Annushka." *Znamya*, 1990, no. 7, pp. 10–45.
11. Prozorova, N. A. "Female Images and the Visualization of Trauma in Olga Bergholz's Blockade Text." *Siberian Philological Journal*, 2021, no. 4, pp. 110–123.
12. Speshilova, V. P., and Kultyshyova, O. M. "Forms and Methods of Psychological Representation in Zakhar Prilepin's Collection *The Eight* (Based on the Novellas 'Ogloblya' and 'Les [The Forest]')." *Scientific Notes of Orel State University*, 2024, no. 2 (103), pp. 127–131.
13. Grady J. Metaphor // The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics / ed. D. Geeraerts, H. Cuyckens. Oxford: Oxford University Press, 2007. P. 188–213.

Лингвокультурный типаж «богатырь» в калмыцком героическом эпосе «Джангар»

Дорджиева Деля Васильевна
к.ф.н.,доцент кафедры германской филологии, ФГБОУ «КалмГУ», kalmkia2000@mail.ru

Болдырева Баина Борисовна
Магистрант, ФГБОУ «КалмГУ»

Сенькеева Энкира Антоновна
Магистрант, ФГБОУ «КалмГУ»

Кикеева Данара Санджиевна
Магистрант, ФГБОУ «КалмГУ»

Чудутова Алина Мергеновна
Магистрант, ФГБОУ «КалмГУ»

В данной статье изучается лингвокультурный типаж «богатырь» на материале калмыцкого героического эпоса «Джангар», рассматривается понятие лингвокультурного типажа, анализируется лексика характеризующая качества богатыря. Также изучается какие культурные функции выполняет образ богатыря в калмыцком эпосе.
Ключевые слова: лингвокультура, типаж, образ, богатырь, эпос.

Понятие лингвокультурного типажа, разработанное в работах В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина и других исследователей, представляет собой устойчивый образ-представление о характерном представителе определенной культуры, закрепленный в языке и коллективном сознании. Как отмечает В.И. Карасик, лингвокультурный типаж является «вербально оформленным репрезентантом культурно значимого поведения» [Карасик 2002, с. 124]. В калмыцкой эпической традиции таким ключевым типажом выступает образ богатыря (калм. «баатр»), воплощающий идеальные качества национального героя.

Калмыцкий героический эпос «Джангар» представляет собой уникальный памятник устной традиции, сохраняющий мировоззренческие, этические и эстетические идеалы калмыцкого народа. Центральной фигурой эпоса является богатырь, чей образ формируется через систему устойчивых лингвокультурных маркеров. Богатырь в «Джангаре» - это не просто воин, а носитель сакральной силы, воплощающий гармонию физического и духовного начал.

Лексика, описывающая богатыря в эпосе, содержит устойчивые формулы и эпитеты, что отмечается в исследованиях Н.Ц. Биткеева [Биткеев 1990, с. 78]. Среди наиболее характерных:

«Алтан зүснт» («золотокудрый») - указание на исключительность;

«Арслан шиг» («как лев») - сравнение с царем зверей, символом мощи;

«Түмэн наста» («тысячелетний») - связь с мифологическим временем.

Как отмечает А.Ш. Кичиков, богатырский типаж в калмыцком эпосе сохраняет архаические черты, восходящие к общемонгольской эпической традиции, но при этом приобретает специфические национальные особенности [Кичиков 1997, с. 112].

Лингвокультурный типаж «богатырь» в эпосе Джангар раскрывается в обладании ими 99 достоинств-доблястями среди которых необыкновенная титаническая сила, ловкость, выносливость, бесстрашие и т.д. При этом каждый из 12 богатырей отличается своим индивидуальным качеством: Алый Хонгор - храбростью и отвагой, Алтан-Чэджи - прозорливостью и мудростью, Санал - выносливостью, Савар Тяжелорукий - силой, Ке Джилган - красноречием, Мингиян - красотою. В полной мере характеристика образа богатырей раскрывается при совершении ими героического деяний. Так, например, о богатыре Хонгоре говорится, что «в сотне стран он прославлен своей храбростью», его неустрашимость такова, что он «и трех слов не проронит, хотя беспрерывно будут стегать его шестью

тысячами плетьми», отвага его такова, что он «перед лицом тысяч полков с корнем вырывает сандаловое дерево агар и нападает пешим, его ловкость помогает ему «перепрыгнуть поверх острия 8 тысяч пик», а благодаря своей силе он может «биться в течение трех лет с вражеским войском».

Джангару и его богатырям в эпосе противостоят многочисленные враги. В большинстве случаев - это богатыри иноземного враждебного Джангару государства. Численность противников чаще всего представлена цифрой с множеством нулей: 6000, 8000, 100000 или же описывается при помощи метафор. Стоит отметить, что в калмыцком эпосе не назван по имени ни один из народов, с которым ему приходилось сталкиваться в своем историческом развитии. То, что враждебные племена и народы не упомянуты по имени говорит о такте создателей эпоса. По этому поводу калмыцкий исследователь А.Ш. Кичиков отметил: «Этим как бы подчеркивается, что народ - носитель эпоса не помнит зла, виновником которого была господствующая верхушка враждебных стран [Кичиков 1997, с. 187]». Все враги богатырей являются достойными соперниками, обладающими могучей силой, «последний из которых, осилит 7 тысяч других богатырей». Однако их сила носит разрушительный характер, она направлена против мира и спокойствия других народов. В то же время это показывает, что «Джангар» глубокими корнями связан с древним эпосом предков калмыков, когда врагами в эпосе выступали не определенные народы, а мифологизированные существа, чудовища. На пути к подвигу богатырям эпоса приходится сражаться с такими врагами как «мангасы» и «шулмусы», т.е. с чудовищами. Мангасы в «Джангаре» утратили свои древние черты многоголовых чудовищ, приобрели человеческий облик. Они ведут сходный с человеком образ жизни. Шулмусы выступают в образе красивых девушек и молодых женщин, которые своими чарами пытаются отвлечь богатырей от совершения героического подвига. Сила врага намеренно гиперболизируется для того, чтобы подчеркнуть, что борьба с могучим и коварным врагом будет длительной и трудной, потребует всех сил и энергии героев. Враг представлен в эпосе как нарушитель спокойной жизни, который приходит на пир с ультиматумом.

Отправляясь на совершение подвига, богатырям предстоит совершить долгий путь, чтобы добраться до вражеского стана, например 49 дней без остановки - «долан долан дөчн йисн хонгт хурдлудад одв» или мчаться ровно три месяца - «эгц һурвн сара хонгт гүүлгх».

Образ богатыря благороден, он не нападает исподтишка, богатырь срывает и уничтожает вражеское знамя при получении отказа в мире - «хар-цоохр тугинь шуучҗ хавтхлад, нәәмн түмн хар һалзн агтынь». Длительность поединка при совершении подвига во многом определяется закономерностям числовой символики в калмыцком языке. Исчисление событий в калмыцком эпосе начинается с числа 1 (негн) и заканчивается самым верхним пределом – числом 100 миллионов (дуңшур).

Образ богатыря непременно характеризуется наличием помощников при совершении подвигов. В калмыцком героическом эпосе главным помощником богатыря при совершении подвига является его конь. У каждого богатыря есть свой богатырский конь: у Джангара - Алтн Зерд, у Алтан Чэджи - Аксг-Улан, у Хонгора - Оцл-Кёк, у Мингияна - Алтн Шарһ, у Савара - Кюрн-Галзн, у Санала - Бурл-Галзн. Конь является не только верным другом богатыря, но и его главным соратником и советчиком. При ранении богатыря он совершает «вверх 11 тысяч прыжков и вниз 11 тысяч прыжков», чтобы помочь ему избавится от вонзенных в тело пик и стрел. Помощь другого богатыря допускается только в исключительном случае, так как участие соратников в его подвиге, обесценивает все его предыдущее геройство. Так, Санал, завидев пыль коня Савра, несмотря на обессиленное состояние, решает продолжать бой, так как ему страшна даже мысль о том, что после победы на торжественном пире Савр будет хвалиться тем, что помог ему в трудный час «әм арһлҗ бәәгсн бийичн би түрүлҗ күрч анцар авлав гиҗ нанд өлкәдх бишв эн». Также и Хонгор, оказавшись в трудной ситуации, отказывается от помощи Джангара и говорит: «Нет. Ведь скажут, что хмельной Алый Хонгор, испугавшись черного посланца мангаса, взял в подмоги хана Джангара».

Помимо помощи богатырского коня значимой составляющей в совершении подвига является также использование магической силы. Магическая сила представлена следующими предметами: «йирн йисн күчн төгсгсн аршан» – животворная вода, исполненная 99 сил; «цаһан мирд» - талисман, носимый на шее - представляет собой глиняный образок, изображающий Будду-спасителя; «эрдни бадмин һурвн хамтхасн» - три листка драгоценного дерева; «уйин цаһан эмән» - волшебное белое лекарство. В песне «О битве Хонгора с войском Хара-Киняса» после поражения противника Джангар проводит целый ряд магических действий для исцеления погибших в бою: он вызывает сначала волшебный очистительный дождь – «эрдни билгин хур», который льется ровно неделю, затем целительный дождь «эмнн эдгә хур», который льется три дня. При этом он днем и ночью освящает гной, раны и кровь священно-белым талисманом «цаһан мирд» и благословляет волшебным камнем чиндамани - «әмд жиндаман».

Рассматривая роль лингвокультурного типажа в калмыцком героическом эпосе, необходимо отметить их прецедентность. Так, антропонимы Джангар, Мингиян, Хонгор могут переходит в различные виды топонима или могут стать эргонимом. Также характерным является образование дериват от имени Джангар – а) «джангарчи» - профессиональные исполнители героического эпоса «Джангар».

Известно, что калмыцкие фамилии образовались от имен, самые популярные имена такие как Бадма, Манджи, Санджи были преобразованы в фамилии Бадмаев, Манджиев, Санджиев. Также известно о традиции калмыков давать детям «отрицательные» имена, например Гаха – «свинья», Ноха –

«собака, Сукту – «пьяный». Делалось это из поверья, что злые духи и дурной глаз будут обходит стороной детей с такими имена. Эпические имена Джангара не давались детям из-за божественного отношения народа к эпосу. Соответственно по наблюдениям записей ЗАГСа фамилии Джангаров, Мингиянов, Савров, Санлов зарегистрированы единично. Данные имена перестали быть табу после октябрьской революции 1918 года, в то время, когда понятие культурного наследия разрушалось с неимоверной силой, но свое получили распространение лишь в 1940 году, в связи с празднованием 500-летия эпоса. Популярными эти имена стали после возвращения калмыков из ссылки в Сибирь, этот факт можно объяснить тем, что во время ссылки народа, возникла большая необходимость апелляции к эпосу, который после долгой изоляции являлся для народа источником веры. Факт прецедентности эпических имен говорит об их способности кодировать и хранить культурную информацию, знания и опыт, накопленные в калмыцком лингвокультурном сообществе в ходе длительного исторического развития этноса.

Образ богатыря в «Джангаре» выполняет несколько важных культурных функций: 1) идеологическую - воплощение национального духа и сопротивления врагам; 2) воспитательную - пример для подражания, формирующий нормы поведения; 3) мифологическую - посредник между людьми и высшими силами; 4) социальную - защитник рода и воплощение справедливости.

Лингвокультурный типаж богатыря в калмыцком эпосе представляет собой сложный синтез мифологических, языковых и социальных кодов. Этот образ, служит ключом к пониманию традиционной картины мира калмыков, системы ценностей кочевого общества и механизмов сохранения этнической идентичности через фольклор. Дальнейшее изучение этого типажа может быть продуктивным в сравнительном аспекте - при сопоставлении с богатырскими образами других тюрко-монгольских народов.

Литература

1. Биткеев Н.Ц. «Джангар» и проблемы эпического творчества. Элиста, 1990.
2. Гудков Д.Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности. М., 1996
3. Дорджиева Д.В. Поэтика калмыцкого героического эпоса «Джангар». Элиста, 2010.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
5. Кичиков А.Ш. Героический эпос «Джангар». М., 1997.
6. Пюрбеев Г.Ц. Эпос «Джангар»: Культура и язык. Элиста, 1993
7. Слышкин Г. Г. От текста к символу. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М., 2003.
8. Джангар. Калмыцкий народный эпос. Элиста, 1977.
9. Җаңһр. Хальмг Баатрлг эпос. Элиста, 1990.

Linguocultural type "bogatyr" in the kalmyk heroic epos "Jangar"

Dorzhieva D.V., Boldyreva B.B., Senkeeva E.A., Kikeeva D.S., Chudutova A.M.

KalmSU

This article studies the linguistic and cultural type of "hero" based on the Kalmyk heroic epic "Dzhangar", examines the concept of linguistic and cultural type, and analyzes the vocabulary that characterizes the qualities of a hero. It also explores the cultural functions of the image of a hero in the Kalmyk epic.

Keywords: linguistic culture, type, image, hero, epic.

References

1. Bitkeev, N. Ts. "Dzhangar" and the Problems of Epic Creativity. Elista, 1990.
2. Gudkov, D. B. Precedent Name and the Problems of Precedent. Moscow, 1996.
3. Dordzhieva, D. V. Poetics of the Kalmyk Heroic Epic "Dzhangar". Elista, 2010.
4. Karasik, V. I. Language Circle: Personality, Concepts, and Discourse. Volgograd, 2002.
5. Kichikov, A. Sh. The Heroic Epic "Dzhangar". Moscow, 1997.
6. Purbeev, G. Ts. The Epic "Dzhangar": Culture and Language. Elista, 1993.
7. Slyshkin, G. G. From Text to Symbol. Linguocultural Concepts of Precedent Texts in Consciousness and Discourse. M., 2003.
8. Dzhangar. Kalmyk folk epic. Elista, 1977.
9. Җаңр. Halmg Baatrlg epic. Elista, 1990.

Лексические особенности судебного перевода: анализ терминологии русского и французского языков

Фрей Ирина Васильевна
ассистент кафедры европейских языков и культур, Псковский государственный университет, irvas1972@gmail.com

Статья посвящена особенностям юридического перевода в контексте судебных систем России и Франции. Рассматриваются исторические и институциональные различия, влияющие на терминологию и структуру юридического дискурса. Особое внимание уделено классификации судебных терминов, выявлению лакун, а также анализу клише и идиом, характерных для обеих систем. Автор подчёркивает асимметричность развития правовых институтов, которая осложняет поиск прямых эквивалентов и требует от переводчика владения специализированной лексикой, грамматикой и синтаксисом. Статья демонстрирует значимость учета культурно-исторических реалий и интернационализмов при передаче юридических текстов, а также предлагает подходы к адекватной адаптации терминологии.
Ключевые слова: юридический дискурс, термин, лексика, судебный перевод, судебная система, русский язык, французский язык, функциональный аналог, описательный перевод, транскрипция

Эволюция языковых систем во многом детерминирована разного рода внешними (экстралингвистическими) факторами. Речь идет о том, что трансформация языка социально и культурно обусловлена, так как язык развивается параллельно с обществом и реагирует на происходящие в нем изменения [9, с. 125]. Следовательно, по мере возникновения и развития конкретных отраслей деятельности в языке появляются понятия и языковые конструкции, «обслуживающие» данную область. Одной из подобных отраслей является юриспруденция.

Юриспруденция как наука и прикладная деятельность (разрешение судебных споров, законотворчество, заключение договоров, составление завещаний и т. п.) предполагает существование специфического типа дискурса, коммуникативного пространства. Язык, можно сказать, опосредует право. Как отмечает А. Л. Беглярова с соавт., «между языком и правом существует древняя и тесная взаимосвязь», но, несмотря на это в изучении данной междисциплинарной области имеется немало белых пятен [1, с. 9]. Особенно важным и актуальным нам представляется сопоставительный анализ юридического дискурса в разносистемных неблизкородственных языках в контексте переводческой деятельности.

Юридический перевод представляет собой разновидность специального перевода, обслуживающего правовую сферу [3, с. 242]. Можно также сказать, что юридический перевод направлен на передачу смыслов, заложенных в исходном сегменте юридического дискурса, посредством языковых средств языка перевода таким образом, чтобы переведенный фрагмент соответствовал принципиальным характеристикам юридического дискурса языка перевода.

Следует сказать, что язык юридических текстов существенно отличается от языка иных коммуникативных областей. По мнению А. С. Киндеркнехта, главным отличием юридического языка выступает его функционирование «в другой системе значимостей, владение которой предполагает не просто расширенный или углубленный понятийно-терминологический аппарат, а в сущности, другие коммуникативные презумции» [3, с. 242]. Особенности юридического языка детерминированы особенностями самого права.

Как отмечают В. Л. Латышева и Е. А. Федина, важнейшей особенностью юридического перевода выступает то, что тексты оригинала на исходном языке и текст языка перевода относятся к разным правовым системам [5, с. 3].

Французская судебная система формировалась на основе римского права, получила развитие в

эпоху феодального права и королевских ордонансов. В Средние века существовали сеньориальные и церковные суды, постепенно вытесняемые королевской юстицией. Великая французская революция радикально изменила устройство правосудия: были ликвидированы сословные и местные суды, провозглашён принцип единства судебной системы, выборности судей и независимости правосудия. В 1804-1810 гг. Наполеон кодифицировал французское право, что во многом повлияло на современную процессуальную систему страны [6, с. 135].

Российская судебная система также прошла долгую эволюцию: в Древней Руси правосудие осуществлялось вечевыми собраниями и княжескими судами; в Московском государстве (XVI–XVII вв.) формируется сословная судебная система, закреплённая в Судебниках и Соборном уложении 1649 г. Петровские реформы XVIII в. усилили централизацию и бюрократизацию судов. Впоследствии была проведена Судебная реформа от 1864 г., которая ввела принципы независимости судей, гласности, состязательности и ввела институт суда присяжных. После 1917 г. дореволюционные суды были ликвидированы, а новая система строилась по советской модели: суды стали частью единой государственной власти, прокурорский надзор получил особую роль, а принципы состязательности и независимости были существенно ограничены. Современная система Российской Федерации, закреплённая Конституцией 1993 г., во многом сохраняет черты как дореволюционного, так и советского наследия.

Обе системы принадлежат к континентальной правовой семье, восходящей к римскому праву. И французской, и российской системам свойственна иерархичность: судебные системы строятся по принципу инстанций – первая, апелляционная и кассационная. Тем не менее, судебные тексты тесно связаны с национальной правовой культурой, а судебные институты отражают историческую эволюцию государственности, демонстрируя обилие различий в подходах к организации работы судебной власти. Из этого следует, что переводчик, работающий в сфере юриспруденции и судебной практики в частности, сталкивается с потребностью в овладении специальным юридическим дискурсом, его лексической, грамматической и синтаксической спецификой, анализируя при этом описываемые в тексте факты с юридической точки зрения. Особое значение в данном контексте играет работа с лексическим слоем языка – юридической терминологией, клише, устойчивыми фразовыми сочетаниями.

А. С. Киндеркнехт предлагает классифицировать юридические термины на три группы, исходя из критерия «понятности» термина: общезначимые термины (употребляются в обыденном смысле и понятны всем – свидетель, беженец и т.п.); специальные юридические термины (обладают особым правовым содержанием и понятны специалистам в области права – необходимая оборона, исковая давность); специально-технические (междисциплинарные) термины (употребляются в области специальных знаний – цифровые финансовые активы, криптовалюта, эвтаназия и т.п.) [3, с. 243].

Н. А. Бондарева, в свою очередь, представляет следующую типологию судебных терминов: (1) термин, обозначающий судебное понятие, существующее в обеих правовых системах, (2) термин, обозначающий судебное понятие, существующее лишь в одной из систем; (3) термин, обозначающий понятие, имеющееся в обеих системах, но при этом имеющие смысловые различия [2, с. 14].

Обращаясь непосредственно к русской и французской судебной терминологии, следует отметить наличие множественных различий в законодательных системах, процессуальном праве и правоприменения, что на языковом уровне отражается в наличии множества терминов второй и третьей групп. По сущности данные термины выступают также культурно-историческими реалиями, а с точки зрения перевода – лакунами. В качестве примера можно привести следующие лексемы: contravention (‘нарушение; несоблюдение; протокол о нарушении; правонарушение; проступок’), juges de proximité (‘сопредельный судья; местный судья’ – непрофессиональный судья, который рассматривает незначительные дела, не сопряженные с общественной опасностью – ссоры между соседями, неуплату незначительного долга, нарушения правил торговли» [7, с. 93]), Garde des Sceaux (букв. ‘хранитель государственных печатей’, аналог министра юстиции). В данном случае переводчик может передать смысл с помощью функционального аналога, описательного перевода или буквального перевода с языка оригинала – в зависимости от прагматической установки.

И. К. Мельник указывает на то, что сама по себе структура судебной системы Франции представляет собой уникальное явление, в рамках которого имеется немало специфических инстанций и департаментов, не имеющих аналогов в российском судопроизводстве. Так, в частности, суды первого уровня называются tribunaux. Tribunal de police – полицейский суд, состоящий из полицейского судьи и судебного исполнителя и рассматривающий дела, совершенные на месте правонарушения, по месту жительства задержанного, tribunal correctionnel – исправительный суд, рассматривающий уголовные дела, cour d’assises – суд присяжных, tribunal pour enfants – суд для несовершеннолетних, tribunal des affaires de sécurité sociale – суд по защите социальных прав граждан [7, с. 93]. В России же типология судов совершенно иная – конституционные суды, суды общей юрисдикции (гражданские и военные), арбитражные суды.

Кроме того, при работе над русско-французским переводом возникает проблема выбора корректной лексемы, обозначающей само понятия суда. Известно, что во Франции лексема tribunal соотносится лишь с судами первой инстанции, тогда как термин cour обозначает суды второй инстанции (апелляционные) и суд присяжных. Существует, по-

мимо прочего, лексема juridiction, семантика которой наиболее широка – она обозначает любой орган, наделенный судебной властью [8, с. 71].

В процессуальной области во Франции существует множество должностей, которые не имеют прямых аналогов в отечественном процессуальном праве. Среди таких должностей – juge d'instruction ('следственный судья'), juge de l'expropriation ('судья, определяющий размер возмещения при экспроприации имущества'), juge des référés ('судья по срочным вопросам'), juge de la mise en état ('судья по движению дела') [4, с. 25].

В российской процессуальной практике также имеются уникальные должностные позиции: мировой судья – звено судебной системы, рассматривающее малозначительные гражданские, административные и уголовные дела. Во Франции подобного института нет: мелкие дела рассматриваются в рамках tribunal judiciaire или juge de proximité (до 2017 г.). Следователь – процессуальная должность в системе органов предварительного расследования, ведущая уголовное дело. Во Франции уголовное преследование осуществляет juge d'instruction ('судья-следователь') или полиция под контролем прокурора.

Корректный описательный перевод или подбор функционального аналога возможны лишь при досконально знании функций уникальных юридических институтов «чужой» правовой системы: le tribunal de grande instance 'суд высокой инстанции по гражданским делам'. Подбор функционального аналога не всегда является оптимальным решением проблемы процессуальных лакун, так как замена иностранного института на отечественный нередко приводит к искажению смысла, заложенного в тексте оригинала. В данной связи оптимальным представляется описательный способ перевода или же буквальный (дословный) перевод, сопровожденный сноской/переводческим примечанием. Примером подобного «непереводимого» фразового сочетания является термин Le conseil de prud'hommes ('специализированный трудовой суд Франции, орган трудовой юстиции'). Термин Le conseil de prud'hommes обозначает суд первой инстанции, компетентный в области рассмотрения индивидуальных трудовых споров между работодателем и работником, вытекающим из условий трудового договора (споры о заработной плате, дисциплинарных взысканиях, увольнении, отпуске, охране труда и т. д.). Суд формируется на паритетной основе: в него избираются представители работников (conseillers salariés) и работодателей (conseillers employeurs). В России аналогичного специализированного органа нет. Трудовые споры решаются в судах общей юрисдикции (мировые или районные судьи).

Исторически развитие правовых систем носит асимметричный характер: одни институты и понятия могут сохраняться в одной национальной юрисдикции и одновременно исчезать или заменяться в другой. Такая неравномерность затрудняет поиск прямых эквивалентов в процессе перевода. Так, во французском налоговом праве продолжает использоваться термин droit de timbre, восходящий к институту гербового сбора, который в России был введён ещё при Петре I, получил современное название в XIX в. и просуществовал до начала 1990-х гг., после чего утратил актуальность [11, с. 107]. Несмотря на исчезновение данного термина из российского Налогового кодекса, он остаётся прозрачным и понятным русскоязычному адресату, поскольку обозначает знакомое историческое явление. Подобные примеры демонстрируют, что при переводе юридических терминов необходимо учитывать не только современное состояние систем, но и их историческую динамику: отсутствие института в одной системе ещё не означает непонимания термина в другой, если сохраняется общая правовая традиция и культурная память.

Язык права отличается высокой степенью формализации и устойчивости, что проявляется в широком использовании клише и идиоматических выражений. Юридические клише фиксируют повторяющиеся формулы правоприменительной практики и обеспечивают единообразие судебных документов. В переводе подобные единицы представляют особую трудность: клише требуют поиска функционально-эквивалентных формул. Сопоставление французской и российской судебной терминологии позволяет выявить как совпадения (например, force de loi 'сила закона'; *engager la responsabilité* 'привлечь к ответственности'; *faire jouer la loi* 'применить закон'), так и асимметрии, обусловленные различием в развитии правовых институтов и судебных практик (*vider un contentieux* 'опустошить спор' = урегулировать конфликт; *épuiser les voies de recours* 'исчерпать пути обжалования'. Анализ клише и идиом в юридическом дискурсе таким образом выходит за рамки чисто лингвистической задачи и становится частью межправового и межкультурного взаимодействия.

Тем не менее, несмотря на множество различий в судебных системах двух стран, анализ терминосистем двух языков показывает наличие множества аналогов, которые, как очевидно, не представляют сложности при переводе. В качестве примера приведем следующие лексемы: Cour d'appel 'апелляционный суд'; Cour de cassation 'кассационный суд', affaire, procès 'судебное дело', action en justice, demande, requête 'иск в гражданском праве';, action publique 'иск в уголовном праве'; prétention 'исковое притязание, требование'; partie, civile 'истец'; défendeur 'ответчик' и др.

Можно сказать, что в юридическом дискурсе, как и в любом ином институциональном типе дискурса, весьма высока доля заимствований и интернационализмов. В данном случае переводчики, как правило, применяют способы транскрипции или транслитерации («механическое перенесение реалии из исходного языка в язык перевода графическими средствами последнего с максимальным приближением к оригинальной фонетической форме» [цит. по 8, с. 68]).

Подобные судебные термины получили широкое употребление и стали легко узнаваемыми в языке перевода. В. У. Ногаева в качестве примера приводит следующие лексемы: sanction ‘санкция’, réglement ‘регламент / подзаконный акт’, abrogation ‘аброгация’, prérogative ‘прерогатива’ [8, с. 68]. И. В. Рехтина и М. А. Боловнев дополняют данный перечень категориями médiation ‘медиация’, transparence ‘транспарентность’, protestation ‘протест’, procédure ‘процедура’ [10, с. 68].

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

Во-первых, юридический перевод, являясь разновидностью специального перевода, требует не только владения языком, но и глубокого понимания правовой системы. Поскольку юридический язык детерминирован особенностями самого права, переводчику необходимо учитывать как правовые реалии, так и их культурно-исторический контекст.

Во-вторых, сопоставление судебных систем Франции и России демонстрирует, что, несмотря на общие корни в романо-германской традиции, они эволюционировали асимметрично, в разное время сохраняя или утрачивая отдельные институты. Эта историческая неравномерность порождает терминологические лакуны и затрудняет поиск прямых эквивалентов.

В-третьих, судебные тексты тесно связаны с национальной правовой культурой, что проявляется как в организации судебных институтов, так и в особенностях юридического дискурса. Переводчик сталкивается с необходимостью работать с тремя типами терминов: универсальными, уникальными и частично совпадающими по содержанию. При этом многие термины функционируют как культурно-исторические реалии, требующие адаптации и комментария.

В-четвёртых, юридический язык характеризуется высокой степенью формализации и устойчивости, что выражается в широком использовании клише и идиоматических выражений. Для переводчика это означает необходимость поиска функционально-эквивалентных формул, которые сохраняют официальный стиль и смысловую точность.

Наконец, следует отметить, что при всех различиях в терминосистемах двух языков существует и значительный пласт аналогов, основанных на заимствованиях и интернационализмах. В подобных случаях перевод не представляет сложности, поскольку возможна прямая передача средствами транскрипции или транслитерации.

Литература

1. Беглярова, А. Л. Отдельные вопросы перевода юридических текстов: теоретические аспекты лингвистики / А. Л. Беглярова, Ф. К. Бешукова, О. В. Ларина // The Scientific Heritage. – 2020. – №46-5 (46). – С. 9–11.

2. Бондарева, Н. А. Трудности процесса перевода юридического текста на иностранный язык / Н. А. Бондарева // Евразийский Союз Ученых. – 2014. – №5-4. – С. 14–15.

3. Киндеркнехт, А. С. К вопросу о трудностях перевода юридической терминологии / А. С. Киндеркнехт // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2013. – №2. – С. 242–246.

4. Кудряшова, С. В. К вопросу о специфике юридического перевода (на материале немецкого, французского и испанского языков) / С. В. Кудряшова, М. Г. Калинина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Филология. Журналистика. – 2023. – Т. 23, №1. – С. 23–28.

5. Латышева, В. Л. Дидактические принципы обучения юридическому переводу (на материале французских юридических текстов) / В. Л. Латышева, Е. А. Федина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – №2. – 6 с.

6. Лиходкина, И. А. Особенности перевода французских судебно-правовых терминов на английский язык (на примере романа П. Леметра “Alex”) / И. А. Лиходкина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – №1-1 (79). – С. 134–137.

7. Мельник, И. К. Особенности юридической лексики на примере темы: «Судебная система Франции» / И. К. Мельник // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2022. – №9 (864). – С. 91–97.

8. Ногаева, В. У. К вопросу о переводе судебно-правовых терминов Франции на русский язык / В. У. Ногаева // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина. – 2023. – №11 (111). – С. 66–76.

9. Оськина, С. Д. Экстралингвистическая обусловленность становления и развития терминологии гражданского процессуального права / С. Д. Оськина // Вестник ОмГУ. – 2011. – №1. – С. 195–197.

10. Рехтина, И. В. Использование в понятийном аппарате гражданского и арбитражного процессуального права терминов иностранного происхождения / И. В. Рехтина, М. А. Боловнев // Юрислингвистика. – 2016. – №5. – С. 63–71.

11. Усова, С. А. Сопоставительное исследование терминологии предметной сферы налогового права России и Франции / С. А. Усова, В. Е. Горшкова // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. – 2008. – №2. – С. 104–113.

Lexical features of court translation: analysis of terminology in russian and french

Frey I.V.
Pskov State University

The article analyses the features of legal translation in the context of the judicial systems of Russia and France. Historical and institutional differences influencing the terminology and structure of legal discourse are considered. Particular attention is paid to the classification of judicial terms, identification of gaps, as well as the analysis of clichés and idioms characteristic of both systems. The author emphasizes the asymmetry of the development of legal institutions, which complicates the search for direct equivalents and requires the translator to have knowledge of specialized vocabulary, grammar and syntax. The article demonstrates the importance of taking into account cultural and historical realities and internationalisms when transmitting legal texts, and also suggests approaches to adequate adaptation of terminology.

Keywords: legal discourse, term, vocabulary, court translation, judicial system, russian language, french language, functional analogue, descriptive translation, transcription

References

1. Beglyarova, A. L. Certain Issues of Translation of Legal Texts: Theoretical Aspects of Linguistics / A. L. Beglyarova, F. K. Beshukova, O. V. Larina // The Scientific Heritage. - 2020. - No. 46-5 (46). - P. 9-11.

2. Bondareva, N. A. Difficulties in the Process of Translating a Legal Text into a Foreign Language / N. A. Bondareva // Eurasian Union of Scientists. - 2014. - No. 5-4. - P. 14-15.
3. Kinderknecht, A. S. On the Difficulties of Translating Legal Terminology / A. S. Kinderknecht // Scientific Notes of OSU. Series: Humanitarian and Social Sciences. - 2013. - No. 2. - P. 242-246.
4. Kudryashova, S. V. On the Specifics of Legal Translation (Based on German, French, and Spanish) / S. V. Kudryashova, M. G. Kalinina // Bulletin of the Saratov University. New Series. Philology Series. Journalism. - 2023. - Vol. 23, No. 1. - Pp. 23-28.
5. Latysheva, V. L. Didactic Principles of Teaching Legal Translation (Based on French Legal Texts) / V. L. Latysheva, E. A. Fedina // The World of Science. Pedagogy and Psychology. - 2019. - No. 2. - 6 p.
6. Likhodkina, I. A. Features of the Translation of French Legal Terms into English (Based on P. Lemaitre's Novel "Alex") / I. A. Likhodkina // Philological Sciences. Theory and Practice. – 2018. – No. 1-1 (79). – P. 134–137.
7. Melnik, I. K. Features of Legal Lexicon on the Example of the Topic: “The Judicial System of France” / I. K. Melnik // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Humanities. – 2022. – No. 9 (864). – P. 91–97.
8. Nogaeva, V. U. On the Translation of French Judicial Terms into Russian / V. U. Nogaeva // Bulletin of the O. E. Kutafin University. – 2023. – No. 11 (111). – P. 66–76.
9. Oskina, S. D. Extralinguistic determinacy of the formation and development of the terminology of civil procedural law / S. D. Oskina // Bulletin of Omsk State University. - 2011. - No. 1. - P. 195-197.
10. Rekhtina, I. V. Use of terms of foreign origin in the conceptual apparatus of civil and arbitration procedural law / I. V. Rekhtina, M. A. Bolovnev // Jurislinguistics. - 2016. - No. 5. - P. 63-71.
11. Usova, S. A. Comparative study of the terminology of the subject sphere of tax law of Russia and France / S. A. Usova, V. E. Gorshkova // Bulletin of Moscow University. Series 22. Translation Theory. - 2008. - No. 2. - P. 104-113.

Лингвистические особенности искусственных языков в фантастической литературе

Фролова Ольга Алексеевна
канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков ИРИ, ФГБОУ ВО « МИРЭА - Российский технологический университет», frolova_o@mirea.ru

Статья посвящена комплексному исследованию лингвистических особенностей искусственных языков в фантастической литературе. Прослеживается эволюция конлангов от фрагментарных глоссолалических образований эпохи Просвещения до современных полноценных семиотических систем. На материале языковых конструктов Дж.Р.Р. Толкина (квэнья, синдарин), Э. Бёрджесса (надсат), Ф. Герберта (фременский), П. Фроммера (на'ви) и М. Окранда (клингонский) проводится структурный анализ фонологического, морфологического, синтаксического и лексико-семантического уровней. Выявляются типологические закономерности конструирования артлангов: преобладание агглютинативных структур, использование статистически редких порядков слов, эксплуатация звукосимволических принципов, введение экзотических грамматических категорий. Определены основные функции искусственных языков в художественном тексте: мирообразующая, характерологическая и сюжетообразующая. Исследование демонстрирует трансформацию искусственных языков от декоративных элементов к интегрированным семиотическим системам, способным нести философскую и эстетическую нагрузку, сопоставимую с ролью естественных языков.
Ключевые слова: искусственные языки, конланг, фантастическая литература, Толкин, надсат, фременский язык, на'ви, клингонский, фонология, морфология, синтаксис, звукосимволизм.

Феномен искусственных языков в фантастической литературе представляет собой уникальное пересечение лингвистического творчества и художественного воображения. Они «*выделены в отдельную группу не случайно*», как отмечает И. А. Абакумова, поскольку «*сегодня их создают не только ученые лингвисты, но и писатели, кинорежиссеры, люди самых разных профессий*» [1, с. 12]. Отметим, что настоящее исследование области имеет актуальность в современной лингвистике, поскольку конструирование вымышленных языковых систем не только расширяет границы художественной выразительности, но и дает исследователям возможность наблюдать процессы языкового планирования в концентрированном виде. Историческое развитие искусственных языков демонстрирует эволюцию от простейших глоссолалических образований до сложных лингвистических конструкций с собственной фонологической, морфологической и синтаксической архитектурой. Если ранние примеры XVIII-XIX веков ограничивались созданием экзотических названий, то современная фантастическая литература представляет языковые системы, способные выражать сложные философские концепции и культурные парадигмы вымышленных цивилизаций.

Создатели искусственных лингвистических систем зачастую интуитивно воспроизводят универсальные принципы естественных языков, одновременно экспериментируя с нестандартными грамматическими решениями. Особенно это заметно в творчестве авторов с филологическим образованием, чьи языковые конструкции отличаются внутренней непротиворечивостью и системностью.

Функциональное назначение искусственных языков простирается далеко за пределы декоративных задач. Через лингвистические особенности авторы раскрывают ментальность, мировоззрение и культурные специфики изображаемых народов. Фонетическая организация, морфологическая структура и лексический состав вымышленного языка отражают социальные иерархии, религиозные верования и даже физиологию говорящих, создавая многоуровневую систему художественных значений.

Методологические подходы к исследованию данного феномена требуют междисциплинарного синтеза, объединяющего инструментарий структурной лингвистики, литературоведческого анализа и семиотики. Основополагающим становится различение между полноценными языковыми системами с развернутой грамматикой и фрагментарными лингвистическими образованиями, функционирующими в рамках конкретного художественного контекста.

Современное состояние вопроса характеризуется растущим интересом к качеству и достоверности искусственных языков, что стимулирует авторов к созданию все более лингвистически обоснованных систем. Цель настоящей работы заключается в комплексном исследовании лингвистических особенностей искусственных языков через призму их структурной организации, функционального предназначения и художественной значимости. Исследование направлено на выявление типологических закономерностей в конструировании вымышленных языковых систем и определение механизмов взаимодействия между лингвистическим творчеством и художественным замыслом, что открывает новые перспективы для понимания глубоких принципов языкового творчества и границ между естественным и искусственным в языковой деятельности.

Прежде всего, целесообразно обратиться к историческому аспекту исследуемой нами темы. Историческая ретроспектива развития искусственных языков в литературе обнаруживает тесную корреляцию с общими тенденциями языкознания и философии языка соответствующих эпох. Первые систематические попытки создания вымышленных лингвистических систем восходят к эпохе Просвещения, когда интерес к универсальным языковым принципам стимулировал авторов к экспериментам с альтернативными формами языкового выражения. Джонатан Свифт в «Путешествиях Гулливера» представил не только фрагменты лилипутского языка (*«Hekinah degul»* - клятва лилипутов, *«Quinbus Flestrin»* - «Человек-Гора», как они называли Гулливера), но и сатирическое осмысление языковых реформ через описание Академии в Лагадо, где ученые пытались заменить слова предметами [6]. Эта сатира привела Свифта к парадоксальному выводу о невозможности полной рационализации языка и необходимости сохранения его естественной многозначности, что оказало влияние на современников, включая французского писателя Вольтера (Франсуа-Мари Аруэ) и английского поэта Сэмюэля Джонсона, которые в своих произведениях также обращались к лингвистическим экспериментам как средству социальной критики.

Эволюция от просветительского рационализма к романтическому органицизму ознаменовала переход от восприятия языка как логической системы к пониманию его как живого организма, воплощающего дух народа. Последовавшая далее романтическая эпоха привнесла качественно новое измерение в область лингвистического творчества, связав создание искусственных языков с идеями национального духа и культурной самобытности. Эдгар Аллан По в поэме «Ворон» использовал звукосимволические принципы (*«Once upon a midnight dreary, while I pondered, weak and weary»* - аллитерация и ассонанс создают атмосферу усталости и тоски; *«And the silken, sad, uncertain rustling of each purple curtain»* - шипящие передают шелест занавесок), которые впоследствии найдут отражение в конструировании фонетических систем вымышленных языков [5]. Эти эксперименты со звуковой материей языка вдохновили последующее поколение писателей-символистов, от Ш. Бодлера до С. Малларме, на создание текстов, где фонетическая структура становилась равноправным носителем смысла. Параллельно развивавшиеся идеи братьев Гримм о внутренней форме языка и концепция Вильгельма фон Гумбольдта о языке как энергией заложили теоретический фундамент для восприятия искусственных языков не просто как коммуникативных инструментов, но как отражений уникального способа мышления и мировосприятия.

Важной вехой в истории искусственных языков стало творчество Дж.Р.Р. Толкина, который, будучи профессиональным филологом, привнес в литературное языкотворчество методологическую строгость и лингвистическую обоснованность [4]. Созданные им эльфийские языки – квенья и синдарин – представляют собой полноценные лингвистические системы с развитой морфологией, последовательной фонетикой и обширным словарным составом. Толкин опирался на принципы исторической лингвистики, моделируя эволюционные процессы в своих искусственных языках по аналогии с развитием индоевропейских языковых семей [17]. Его подход характеризовался стремлением к «внутренней непротиворечивости», при которой каждый элемент языковой системы должен быть мотивирован либо фонетическими, либо морфологическими, либо семантическими закономерностями.

Начнем наше исследование с определения базовых категорий, необходимых для анализа внутренней структуры искусственных языков в фантастической литературе. Термин «конланг» (constructed language), закрепившийся в научном дискурсе последних десятилетий, охватывает широкий спектр языковых конструктов — от фрагментарных naming languages, ограниченных набором имен собственных и отдельных фраз, до complete languages с развернутой грамматической системой и обширным лексиконом. Внутри этой категории артланги (artistic languages) представляют особый интерес для лингвистического анализа, поскольку их структура подчинена не только внутренней логике, но и художественным задачам произведения [13].

Переходя к типологической классификации, следует отметить важное противопоставление априорных и апостериорных систем. Априорные языки строятся без опоры на существующие естественные языки, как ифкуиль американского лингвиста Джона Кихады с его 65 фонемами и девятью конфигурациями [15]. Кихада разработал ифкуиль как философский эксперимент, стремясь создать язык максимальной семантической точности и когнитивной эффективности, где одно слово может выражать концепции, требующие в естественных языках целых предложений. Хотя ифкуиль не используется в фантастической литературе, будучи скорее лингвистическим экспериментом для проверки границ человеческого языка, рассматривая его как искусственно созданный язык, можно отметить пре-

дельную степень морфологической сложности и семантической плотности, недостижимую в естественных языках. Апостериорные системы, напротив, трансформируют элементы естественных языков — квэнья Толкина синтезирует финскую фонологию с латинской морфологией, создавая *laurië lantar lassi súrinen* («золотые падают листья в ветре»).

Морфологическая типология искусственных языков демонстрирует преобладание агглютинативных структур, что объясняется их прозрачностью и систематичностью. Ярким примером служит клингонский язык, разработанный лингвистом Марком Окрандом для воинственной инопланетной расы клингонов во вселенной «Звездного пути» (Star Trek), где в слове *jup-pu'-na'-wl'-mo'* («из-за моих друзей») каждый суффикс несет отдельное грамматическое значение: *jup* (друг) + *-pu'* (множественное число) + *-na'* (определенность) + *-wl'* (мой) + *-mo'* (причина). Эта прозрачная морфологическая структура делает клингонский одновременно экзотичным для носителей европейских языков и логически последовательным для изучения [12].

Обратимся теперь к фонологическому уровню организации, который формирует первичное акустическое впечатление от языка. Инвентарь фонем варьируется от минималистичных систем до сверхсложных конструкций с редкими артикуляциями. В черном наречии Толкина преобладают велярные и увулярные согласные: *Ash nazg durbatulûk, ash nazg gimbatul* — резкие звуковые кластеры создают ощущение угрозы. Контрастно звучит квэнья с преобладанием сонорантов и открытых слогов: *Ai! laurië lantar lassi súrinen* демонстрирует мелодичность через ликвидные согласные и долгие гласные. Фонотактические ограничения определяют допустимые звуковые последовательности: синдарин запрещает начальные кластеры с /s/, что приводит к протезе гласного — *Esgaroth* вместо гипотетического *Sgaroth*.

Просодические характеристики формируют ритмико-интонационный рисунок речи. В квэнья ударение падает на предпоследний слог, если он долгий, иначе — на третий от конца: *Elendil* [e'lendil] vs *Isildur* ['isildur]. Дотракийский язык, разработанный лингвистом Дэвидом Петерсоном для телесериала «Игра престолов» (основанного на цикле романов Джорджа Р.Р. Мартина «Песнь льда и пламени»), использует подвижное ударение для различения грамматических форм: dothráki «всадники» vs dothrák «всадник едет» [14]. Петерсон расширил фрагментарные языковые элементы из оригинальных книг Мартина до полноценной лингвистической системы с детально проработанной фонологией и грамматикой.

Схожий подход к созданию полноценной языковой системы демонстрирует язык на'ви, разработанный лингвистом Полом Фроммером для фантастической вселенной «Аватар» Джеймса Кэмерона. Тональные различия, редкие в европейских языках, эксплуатируются для создания экзотичности — на'ви различает восходящий и нисходящий тоны в минимальных парах: tìng [tɪŋ] «давать» с ровным тоном vs tìng [tɪ̀ŋ] «слушать» с падающим тоном. Фроммер детально описывает лингвистические особенности на'ви в официальных книжных изданиях по вселенной фильма, включая трехчастную систему чисел (единственное, двойственное, множественное) и триадическую структуру: oel ngati kameie «я тебя вижу» демонстрирует эргативную конструкцию с маркированием агенса. Эйективные согласные (px, tx, kx) и назализованные гласные создают отчетливо "инопланетное" звучание, отражающее физиологию существ Пандоры [2].

Звукосимволизм играет значимую роль в создании интуитивных ассоциаций во всех рассмотренных языковых системах. В языках «Средиземья» Дж.Р.Р. Толкина высокие гласные переднего ряда ассоциируются со светом и добром (Eldar, Gilgalad), низкие гласные заднего ряда — с тьмой и злом (Mordor, Gorthaur). Фрэнк Герберт в «Дюне» использует арабские фарингальные согласные для создания ощущения пустынной культуры: Muad'Dib, Shai-Hulud, Kwisatz Haderach — гортанные звуки evoke засушливость Арракиса [9].

Далее рассмотрим морфологический уровень, определяющий структуру слова и грамматические категории. Системы словоизменения в искусственных языках часто превосходят естественные по регулярности и сложности. Квэнья демонстрирует развитую систему падежей — десять основных форм плюс дополнительные локативные: *Eldallo* «от эльфа» (аблатив), *Eldanna* «к эльфу» (аллатив), *Eldasse* «у эльфа» (локатив). Глагольная морфология включает различение аспекта через удлинение корневого гласного: *tul-* «приходить» vs *túla* «приходит (длительно)».

Особый интерес представляют грамматические категории, отсутствующие в знакомых европейских языках. Эвиденциальность — обязательное маркирование источника информации — встречается в языке народа Кеш из романа Урсулы Ле Гуин «Always Coming Home». В этом постапокалиптическом произведении о будущей Калифорнии язык Кеш требует грамматических маркеров, указывающих источник знания: частица *-tav* обозначает непосредственно воспринятое, *-dam* — услышанное от других, *-div* — предполагаемое или выведенное логически. Например, фраза *«Дождь идет-tav»* означает, что говорящий сам видит дождь, тогда как *«Дождь идет-dam»* указывает, что о дожде рассказал кто-то другой. Ле Гуин подчеркивает, что для Кеш истина неотделима от способа её познания, что отражает их философию взаимосвязанности знания и опыта [11,16]. Категория анимальности в дотракийском различает одушевленные и неодушевленные объекты не только в именах, но и в глагольном согласовании: *Arakh haja* «меч острый» vs *Rakh haz* «мальчик силен» — разные формы предиката для неодушевленного и одушевленного субъекта.

Словообразовательные процессы демонстрируют разнообразие морфологических техник. Редупликация в языках Герберта маркирует интенсификацию: *ya hya chouhada* «теперь полная война» содержит удвоение корня. Инфиксация характерна

для на'ви: *taron* «охотиться» → *t‹ol›ar‹ei›on* «охотился (совершенный вид, отрицательный аффект)» — инфиксы вставляются внутрь корня. Трансфиксация по семитской модели используется в кхуздуле Толкина: корень KH-Z-D порождает *khazad* «гномы», *khuzdul* «гномий язык» через изменение вокалического рисунка.

Переходя к синтаксическому уровню, отметим тенденцию к использованию статистически редких порядков слов. Для понимания этой особенности необходимо обратиться к типологии базовых порядков конституентов, где S обозначает субъект, V — глагол-сказуемое, а O — прямой объект. Если в естественных языках доминируют порядки SOV (субъект-объект-глагол, как в японском или турецком — 45%) и SVO (субъект-глагол-объект, характерный для английского или русского — 42%), то искусственные языки часто выбирают маркированные варианты [7]. Особенно показателен в этом отношении синдарин, демонстрирующий базовый порядок VSO (глагол-субъект-объект): *Tollen i lû* «пришло время» (букв. «пришло определенный_артикль время»), где глагольная форма открывает высказывание, создавая динамичность повествования. В противоположность этому, черное наречие использует порядок SOV с постпозицией послелогов, типичный для агглютинативных языков: *Ash nazg durbatulûk* «одно кольцо править-ими-чтобы» демонстрирует не только финальную позицию глагола, но и агглютинативное наращивание суффиксов, где каждый элемент добавляет отдельное грамматическое значение.

Следующий важный аспект синтаксиса — типология маркирования актантов. Эргативная конструкция, где агенс переходного глагола маркируется особым падежом, присутствует в языках вымышленных миров для подчеркивания их чуждости. В на'ви субъект непереходного глагола и пациенс переходного маркируются одинаково (абсолютив), а агенс получает эргативный показатель -l: *Oe-l nga-t kame* «я-ERG ты-ACC вижу». Такая система противоречит интуиции носителей номинативно-аккузативных языков, создавая ощущение совершенно другого способа концептуализации действия.

Для систематизации синтаксических особенностей рассмотрим основные параметры в табличной форме. В следующей таблице мы продемонстрировали контрастные синтаксические стратегии в трех различных языковых системах фантастической литературы (табл. 1).

Таблица 1
Сравнительный анализ синтаксических структур

Параметр	Квэнья (Толкин)	Надсат (Бёрджесс)	Фременский (Герберт)
Базовый порядок	SVO (свободный)	SVO (жесткий)	VSO
Маркирование актантов	Номинативно-аккузативное	Номинативное (без падежей)	Номинативно-аккузативное
Согласование	По числу и лицу	Минимальное	По роду и числу
Относительные конструкции	Причастные обороты	Контактные клаузы	Релятивизаторы
Отрицание	Префиксальное (*ú-*)	Лексическое	Циркумфиксальное

Обратимся теперь к лексико-семантическому уровню, раскрывающему концептуальную систему носителей языка. Принципы номинации отражают культурные приоритеты: в квэнья существует множество слов для оттенков света (*alda* «свет как сияние», *cala* «свет как освещение», *laurë* «золотой свет»), но ограниченная лексика для обозначения технических устройств. Фременский язык «Дюны» изобилует терминами для описания пустыни и воды: *erg* «море дюн», *geyrat* «прямая дюна», *sihaya* «весенняя пустыня» — каждый тип ландшафта получает специализированное обозначение.

Семантические поля демонстрируют неравномерную разработанность. В надсате Бёрджесса детализирована лексика насилия и удовольствия:

- *tolchock* — удар
- *dratsing* — драка
- *krovvy* — кровь
- *ultra-violence* — крайнее насилие
- *horrorshow* — прекрасный, отличный (от русского «хорошо»)
- *gorgeosity* — красота, великолепие

Метафорические модели конструируются исходя из культурного опыта. Во фременском языке вода становится источником сакральных метафор: *«Bi-la kaifa»* — «без воды нет жизни» функционирует как приветствие и философский принцип. Толкин использует свет как базовую метафору добра: *Eärendil* «любящий море/преданный морю», но также «свет надежды» через ассоциацию с утренней звездой. Как отмечает сам автор: «The light of Eärendil, our most beloved star, shines upon us» — свет становится метафорой надежды и спасения.

Детальный анализ трех ключевых языковых систем позволит проследить различные стратегии лингвистического конструирования. Начнем с толкиновской парадигмы, установившей стандарт глубины и системности. Эльфийские языки демонстрируют историческую стратификацию: квэнья и синдарин восходят к общему праэльфийскому через регулярные звуковые изменения. Праэльфийское *kwendī* «люди» дает квэнийское *quendi* и синдаринское *gwend* через систематическое озвончение начальных смычных в синдарине. Морфонологические чередования отражают историческую глубину: синдаринские мутации (*peth* «слово» → *i beth* «слово» с лениции после артикля) воспроизводят кельтскую модель.

Квэнья демонстрирует сложную систему глагольных основ. Различаются примарные глаголы с односложным корнем (*tul-* «приходить»), A-основы с тематическим гласным (*lanta-* «падать») и производные каузативы (*tulta-* «заставлять приходить»). Каждый тип имеет особую парадигму спряжения: *tulin* «я пришел», *lantanen* «я упал», *tultanen* «я заставил прийти». Система времен включает не только прошедшее и настоящее, но и особое "прошедшее будущее" для нереализованных возможностей: *túva* «найдет» vs *túvuva* «нашел бы (но не нашел)».

Семантическая структура квэнья отражает эльфийское мировосприятие. Концепт времени выражается через пространственные метафоры, но с инверсией привычной ориентации: будущее концептуализируется как находящееся «позади» (*metya* «конец, будущее» от корня «следовать за»), а прошлое — «впереди» (*ya* «прежде, ранее» связано с движением вперед). Это отражает представление о том, что прошлое известно и «видимо», а будущее скрыто.

Переходя к надсату Энтони Бёрджесса, мы обнаруживаем в корне отличающуюся стратегию конструирования. Хотя «Заводной апельсин» традиционно относят к жанру антиутопии, произведение содержит существенные фантастические элементы: действие разворачивается в футуристической Британии с её технологиями поведенческой модификации, а главное — с радикально трансформированной языковой средой молодёжных субкультур. Надсат представляет собой искусственный подростковый сленг, который Бёрджесс конструирует как лингвистический феномен недалёкого будущего, где русские заимствования органично вплетаются в английскую речь в результате гипотетического культурного влияния. Этот искусственный сленг построен на систематическом внедрении русских корней в английскую грамматическую матрицу: *«There was me, that is Alex, and my three droogs, that is Pete, Georgie, and Dim»* [3]. Характерно использование надсата в описании футуристических реалий: *«The Durango-95 purred away real horrorshow - a nice warm vibraty feeling all through your guttiwuts»* - где технологическое устройство будущего описывается через призму русско-английского гибрида (*horrorshow* от «хорошо», *guttiwuts* – «кишки»). Морфологическая адаптация следует английским моделям: *droog* (друг) → *droogs* (мн.ч.), *viddy* (видеть) → *viddied* (прош. время). Фонетическая трансформация приспосабливает русские звуки к английской фонотактике: хорошо → *horrorshow*, молоко → *moloko*.

Отметим, что синтаксис надсата сохраняет английскую структуру, но лексическая интерференция создает семантические сдвиги. Глагол *slooshy* (слушать) приобретает коннотации пассивного подчинения, контрастируя с активным *viddy* (видеть). Выражение *«real horrorshow»* использует русское "хорошо" в значении «превосходный», создавая оксюморонное сочетание ужаса и восхищения. Диминутивы по русской модели смягчают жестокость: *«a malenky bit»* (маленький кусочек) применяется к актам насилия, создавая диссонанс между формой и содержанием [8].

Семантические сдвиги в надсате отражают деформированную систему ценностей. Религиозная лексика профанируется: *bog* (Бог) используется в бытовых контекстах — *«Bog help us all»*. Культурные концепты искажаются: *chelloveck* (человек) обозначает жертву, объект насилия, теряя гуманистические коннотации. Эстетическая лексика применяется к насилию: *«It was gorgeousness and gorgeosity made flesh»* — описание драки через возвышенные термины.

Другая отобранная нами языковая система «Дюны» Фрэнка Герберта представляет третью модель — создание целостной лингвистической экологии планеты. Фременский язык, основанный на арабском субстрате, адаптирован к условиям пустынного мира. Фонетическая структура включает эмфатические согласные и фарингалы: *Muad'Dib* [muˤadˤ'dib], *Usul* [ˤusˤul]. Герберт утверждает устами своего героя: «Polish comes from the cities; wisdom from the desert» — и эта мудрость закодирована в языке [10].

Морфология фременского примечательна с точки зрения корневой структуры семитского типа. Трехсогласные корни порождают семантические гнезда: S-H-Y дает *sihaya* «весенняя пустыня», *shaitan* «дьявол» (то, что приносит песчаные бури), *Shai-Hulud* «Старый Отец Вечности» (песчаный червь). Внутренняя флексия выражает грамматические значения: *sietch* «убежище» → *sietching* «искать убежище» через инфиксацию.

Лексическая система фременского отражает экологию Арракиса. Вода получает сакральный статус, порождая разветвленную терминологию:

- *qanat* — ирригационный канал
- *cistern* — подземное хранилище воды
- *windtrap* — устройство для конденсации влаги
- *stillsuit* — костюм для сохранения влаги тела
- *water discipline* — свод правил экономии воды
- *waterman* — хранитель водных запасов племени
- *water rings* — металлические кольца как мера богатства

Синтаксические конструкции фременского включают особые формы вежливости, связанные с водой. Предложение воды гостю выражается специальной формулой с оптативом: *«Bi-la kaifa»* функционирует одновременно как приветствие, благословение и философский принцип. Клятвы включают референцию к воде тела: *«I give my moisture to the tribe»* — высшая форма преданности.

Рассмотрим теперь системы письменности, представляющие визуальное измерение искусственных языков. Графические системы выполняют не только утилитарную функцию записи, но и семиотическую роль маркера культурной идентичности. Подготовим систематизацию основных типов через их структурные характеристики (табл. 2).

Таблица 2
Графические системы искусственных языков

Система письма	Тип	Направление	Количество знаков	Иконичность
Тенгвар (Толкин)	Абугида	Слева направо	28-32 основных + диакритики	Систематическая
Кирт (Толкин)	Алфавит	Различное	60+	Минимальная
Фременское письмо	Абджад	Справа налево	28 согласных	Каллиграфическая
Пиктограммы "Прибытия"	Семасиография	Нелинейное	Неограниченно	Полная

Дж. Р. Р. Толкин в своем легендариуме, используя Тенгвар, как один из видов письменности демонстрирует систематическое соответствие между формой знака и артикуляционными характеристиками. Знаки организованы в серии (по месту артикуляции) и ряды (по способу): *tinco* [t] и *ando* [d] различаются только длиной нисходящего штриха, отражая противопоставление по звонкости. Гласные записываются диакритиками над согласными — техенами, положение которых указывает на качество гласного: точка сверху для [a], акут для [e].

Визуальная поэтика письма эксплуатирует графические возможности. В каллиграфии квэнья вертикальные линии (*telco* «ножка») могут удлиняться для заполнения строки, создавая эстетический баланс. Различные почерки отражают исторические периоды и социальные контексты: угловатый стиль для резьбы по камню, округлый для манускриптов, курсивный для личной переписки. Монограммы (*arati*) сплетают тенгвар в декоративные узоры, функционируя как личные печати.

Функциональная нагрузка искусственных языков в структуре произведения многомерна. Мирообразующая функция реализуется через создание лингвистической глубины: наличие диалектов, исторических форм, заимствований создает ощущение живого языка. В «Дюне» галактический базовый сосуществует с фременским, чакобса (охотничий язык) и древними терранскими языками, формируя сложную социолингвистическую картину. Переключение кодов маркирует культурную принадлежность: Пол Атрейдес овладевает фременским, символически становясь Муад'Дибом.

Характерологическая функция проявляется в индивидуализации речи. Голлум в «Властелине Колец» у Толкина демонстрирует деградацию языка параллельно моральному падению: *«Sneaky little hobbitses. Wicked, tricksy, false!»* — грамматические искажения (*hobbitses* с двойной маркировкой множественного числа) отражают расщепление личности. Во фременском языке использование воды в метафорах маркирует степень ассимиляции в культуру пустыни: чужаки говорят о «тратах» воды, фремены — о «дарении влаги».

Сюжетообразующая роль языка проявляется в мотиве дешифровки. В «Дюне» понимание фременских пророчеств становится ключом к власти: *«Lisan al-Gaib»* (Глас из Внешнего Мира) — титул, подготовленный Бене Гессерит, который Пол должен распознать и принять. Многозначность терминов порождает конфликты интерпретации: *Kwisatz Haderach* понимается как «Сокращающий Путь», но фременское прочтение добавляет коннотации «Тот, кто может быть во многих местах одновременно».

Итак, проанализировав структурные уровни и функциональные аспекты искусственных языков в фантастической литературе, можно заключить, что лингвистическое конструирование представляет собой сложный семиотический механизм, интегрированный в художественную ткань произведения на множественных уровнях. Фонологическая организация создает первичное акустическое впечатление, морфологические инновации расширяют выразительные возможности, синтаксические структуры отражают способы концептуализации действительности, а лексико-семантический уровень кодирует культурные приоритеты вымышленных цивилизаций. Искусственные языки эволюционировали от орнаментальных вкраплений к полноценным семиотическим системам, способным нести философскую и эстетическую нагрузку, сопоставимую с ролью естественных языков в реальных культурах. Их изучение раскрывает не только механизмы языкового творчества, но и первостепенные принципы организации человеческого языка как такового, демонстрируя одновременно универсальные ограничения и безграничный потенциал лингвистического воображения.

Литература

1. Абакумова, И. А. Искусственные языки вымышленного мира Джорджа Мартина / И. А. Абакумова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 12-1(66). – С. 12-14.
2. Аватар: фантастический мир Джеймса Кэмерона / Л. Фицпатрик ; предисл. П. Джексона ; вступ. слово Дж. Ландау ; эпилог Дж. Кэмерона ; пер. с англ. Л. Синицыной. — М.: Эксмо, 2010. — 107 с.
3. Бёрджесс Э. Заводной апельсин / пер. с англ. В. Бошняка. — М.: АСТ, 2017. — 256 с.
4. Грум Н. Толкин и его легендариум: создание языков, мифический эпос, бесконечное Средиземье и Кольцо Всевластья / пер. с англ. В. Горохова. — М.: МИФ, 2024. — 367 с.
5. По Э. А. Стихотворения / пер. с англ. — М.: ЭКСМО, 2003. — 47 с.
6. Свифт Дж. Путешествия Гулливера / пер. с англ. — М.: Омега, 2000. — 64 с.
7. Dryer M. S., Haspelmath M. The World Atlas of Language Structures Online [Электронный ресурс]. — Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, 2013. — URL: https://wals.info (дата обращения: 20.11.2024).
8. Goh R. Clockwork Language Reconsidered: Iconicity and Narrative in Anthony Burgess's A Clockwork Orange // Journal of Narrative Theory. — 2000. — Vol. 30, № 2. — P. 263-280.
9. Herbert F. Heretics of Dune. — London: New English Library, 1990. — 508 p.
10. Kennedy K. Arabic and Islamic Themes in Frank Herbert's Dune // Extrapolation. — 2007. — Vol. 48, № 3. — P. 521-539.
11. Le Guin U. K. Always Coming Home. — New York: Harper & Row, 1985. — 523 p.
12. Okrand M., Adams M., Hendriks-Hermans J., Kroon S. From Elvish to Klingon: The Development of Constructed Languages // Language Documentation & Conservation. — 2011. — Vol. 5. — P. 180-201.
13. Okrent A. In the Land of Invented Languages: Esperanto Rock Stars, Klingon Poets, Loglan Lovers, and the Mad Dreamers Who Tried to Build a Perfect Language. — New York: Spiegel & Grau, 2009. — 276 p.

14.Peterson D. J. Living Language Dothraki. — New York: Living Language, 2014. — 176 p.

15.Quijada J. Ithkuil: A Philosophical Design for a Hypothetical Language [Электронный ресурс]. — 2011. — URL: http://www.ithkuil.net (дата обращения: 15.11.2024).

16.Salvatierra J. Science-fictional Multilingualism in Ursula K. Le Guin // Science Fiction Studies. — 2020. — Vol. 47, № 2. — P. 195-217.

17.Shippey T. A. J. R. R. Tolkien: Author of the Century. — London: HarperCollins, 2022. — 347 p.

Linguistic features of artificial languages in fantasy literature

Frolova O.A.

MIREA – Russian Technological University

The article is devoted to a comprehensive study of linguistic features of artificial languages in fantastic literature. It traces the evolution of conlangs from fragmented glossal formations of the Enlightenment to modern full-fledged semiotic systems. Based on linguistic constructs by J.R.R. Tolkien (Quenya, Sindarin), A. Burgess (Nadsat), F. Herbert (Fremen), P. Frommer (Na'vi), and M. Okrand (Klingon), the structural analysis of phonological, morphological, syntactic and lexical-semantic levels is conducted. The study identifies typological patterns in artlang construction: the predominance of agglutinative structures, the use of statistically rare word orders, the exploitation of sound-symbolic principles and the introduction of exotic grammatical categories. The main functions of artificial languages in literary texts are determined: world-building, characterological, and plot-forming. The research demonstrates the transformation of artificial languages from decorative elements to integrated semiotic systems capable of carrying philosophical and aesthetic significance comparable to the role of natural languages.

Keywords: artificial languages, conlang, fantasy literature, Tolkien, Nadsat, Fremen language, Na'vi, Klingon, phonology, morphology, syntax, sound symbolism

References

1. Abakumova I. A. Artificial languages of the fantasy world of George Martin / I. A. Abakumova // Philology. Questions of theory and practice. – 2016. – № 12-1(66). – P. 12-14.
2. Avatar: the fantasy world of James Cameron / L. Fitzpatrik; the foreword by P. Jackson; the introduction by J. Landau; the epilogue by J. Cameron; translated from English by L. Sinitsina. - M.: Exmo, 2010. — 107 p.
3. E. Burgess Clockwork Orange / translated from English by B. Boshnyak. - M.: ACT, 2017. - 256 p.
4. Groom H. Tolkien and his legendarium: language creation, mythical epic, never-ending Middle-earth and Ring of Power/ translated from English by B. Gorohova. - M.: MIF, 2024. - 367 p.
5. Po E. A. Poems / translation from English. - M.: EXMO, 2003. - 47 p.
6. Jonathan Swift Gulliver's Travels' / translated from English. - M.: Omega, 2000. - 64 p.
7. Dryer M. S., Haspelmath M. The World Atlas of Language Structures Online [e-resource]. — Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, 2013. — URL: https://wals.info (accessed: 20.11.2024).
8. Goh R. Clockwork Language Reconsidered: Iconicity and Narrative in Anthony Burgess's A Clockwork Orange // Journal of Narrative Theory. — 2000. — Vol. 30, № 2. — P. 263-280.
9. Herbert F. Heretics of Dune. — London: New English Library, 1990. — 508 p.
10. Kennedy K. Arabic and Islamic Themes in Frank Herbert's Dune // Extrapolation. — 2007. — Vol. 48, № 3. — P. 521-539.
11. Le Guin U. K. Always Coming Home. — New York: Harper & Row, 1985. — 523 p.
12. Okrand M., Adams M., Hendriks-Hermans J., Kroon S. From Elvish to Klingon: The Development of Constructed Languages // Language Documentation & Conservation. — 2011. — Vol. 5. — P. 180-201.
13. Okrent A. In the Land of Invented Languages: Esperanto Rock Stars, Klingon Poets, Loglan Lovers, and the Mad Dreamers Who Tried to Build a Perfect Language. — New York: Spiegel & Grau, 2009. — 276 p.
14. Peterson D. J. Living Language Dothraki. — New York: Living Language, 2014. — 176 p.
15. Quijada J. Ithkuil: A Philosophical Design for a Hypothetical Language [e-resource]. — 2011. — URL: http://www.ithkuil.net (accessed: 15.11.2024).
16. Salvatierra J. Science-fictional Multilingualism in Ursula K. Le Guin // Science Fiction Studies. — 2020. — Vol. 47, № 2. — P. 195-217.
17. Shippey T. A. J. R. R. Tolkien: Author of the Century. — London: HarperCollins, 2022. — 347 p.

Языковые средства репрезентации эмоции удивления на материале современного художественного произведения Керстин Гир «Рубиновая книга»

Щербакова Ирина Владимировна
кандидат филологических наук, доцент, доцент, Донской государственный технический университет, ira.leroy@yandex.ru

Ковальчук Надежда Владимировна
кандидат филологических наук, доцент, доцент, Донской государственный технический университет, ira.leroy@yandex.ru

Тимашова Мария Васильевна
кандидат философских наук, доцент, Донской государственный технический университет, ira.leroy@yandex.ru

Эмоции и эмоциональные состояния личности репрезентируют с помощью вербальных и невербальных средств. В представленной работе авторами описаны основные языковые средства репрезентации «удивление». Языковые средства делают речь выразительнее и эмоциональнее. С помощью языковых средств: лексических, фонетических и синтаксических выражена эмоция удивления. Нами выделены языковые средства на материале художественного произведения современной прозы Керстин Гир «Рубиновая книга» на немецком языке. Определено, что основными лексическими средствами репрезентации эмоции «удивление» стали существительные, прилагательные и глаголы. Определено, что к фонетическим средствам относятся эмоциональные междометия, выражающие удивление. Основными синтаксическими средствами, репрезентирующими эмоцию удивления, стали вопросительные предложения.
Ключевые слова: эмоция, репрезентация, художественная проза, языковые средства, невербальные средства, мимика, жест, поза, удивление.

Эмоция «удивление» – это быстрая реакция, это кратковременно испытываемая эмоция личностью на неожидаемое событие, предмет. Она имеет отрицательно или положительно окрашенный характер. Эмоция «удивление» обладает некоторыми функциями: мгновенная реакция организма на изменения; быстрое переключение внимания личности на источник, привлекший его; помощь организму в оценке ситуации.

Удивление представляет собой эмоциональное состояние, рассматриваемое в филологической науке. Эмоция «удивление» является ответной реакцией на определенный стимул.

Удивление возможно репрезентировать с помощью вербальных и невербальных средств. Удивление проявляется в спонтанных и неконтролируемых действиях личности, например: открыть широко рот. поднять брови, раскрыт глаза; а также прекращением действий, то есть полным бездействием. Также отметим, что эмоциональное состояние удивления проявляется следующими специфическими действиями, например: он окаменел, словно остолбенел, она онемела.

Вербальными средствами выражения эмоции удивления в филологии считают использование частей речи: глаголов, прилагательных, наречий. Отметим, что в данном случае лексемы называют саму эмоцию: удивительный, удивлять, удивленно, изумленно, озадачить и другие.

В нашем исследовании мы опишем языковые средства репрезентации эмоции «удивление».

К языковым средствам мы относим художественно-выразительные средства. Языковые средства речи публицистическим выступлениям, произведениям литературы придают красочность, а также лексическую и эмоциональную окраску. Все языковые средства разделяют на три группы. К первой группе относят фонетические средства, вторая группа включает лексические средства, третья группа – синтаксические средства.

Стоит подробнее остановится на каждом из представленных языковых средств.

К фонетическим средствам выразительности мы относим обороты реи, которые придают ей глубокую эмоциональность и окрашенность. Фонетические средства, репрезентирующие эмоции и эмоциональные состояния, включают: интонацию, ударение, тон, аллитерацию, искажение ударения, многократное повторение звуков, рифму. Представленные фонетические средства являются наиболее эффективными при выражении эмоций или эмоциональных состояний в устной речи. Тон выражения эмоции, ударение в словах и интонация, с которой

говорящий переживает эмоциональное состояние, все это относится к просодии. Здесь мы рассматриваем высоту, интенсивность и особенности произношения. При многократном произношении слов личность может выражать как позитивно окрашенные эмоции, так и негативно. При неправильной постановке ударения личность осознанно дает понять о негативно окрашенных переживаемых эмоциях, это могут быть отвращение или призрение.

Все лексические средства репрезентаций эмоций и эмоциональных состояний делят на три группы: слова, с присутствующей в семантике оценкой признаков и явлений; слова, употребленные в переносном значении; слова, передающие положительно или отрицательно окрашенную эмоцию. К первой группе слов относим слова, которые дают характеристику, то есть называют саму эмоцию, например: я испытываю грусть, мне немного печально, было весело, моя мама грустная. Ко второй группе слов относим слова, которые приобретают эмоциональную окраску, например: он идиот. В данном примере говорящий испытывает отрицательно окрашенную эмоцию презрения, а также возможно ее усиление с помощью фонетических средств. В третьей группе слов мы встречаем слова также с положительной или отрицательной окраской, например: это мой братик. Данный пример репрезентирует положительную эмоцию радости.

Синтаксическими средствами являются способы и конструкции для передачи предложения, а также связь слов. Синтаксическими языковыми средствами считают повторы и однородные члены предложений, вопросительные и восклицательные предложения, инверсию. Повторы используют для конкретизации и выделения основной идеи говорящего. Данный прием усиливает эмоциональную и значимую составляющую предложения. При использовании однородных членов в предложении оно становится более выразительным. Употребление в речи однородных членов приводит к расстановке запятых или вкраплении в предложения сочинительных союзов. Вопросительные и восклицательные предложения придают речи живость, данные прием вовлекает в диалог говорящих. Изменение же строгого порядка слов делает речь более выразительной. При использовании инверсии в речи мы усиливаем высказывание, тем самым подчеркивая ту часть высказывания, на которой хотим сделать акцент.

Нами были отобраны основные ученые и их научные работы, описывающие репрезентацию эмоций. В работе Щербаковой И.В. и Морозова Н.А. сделаны выводы о том, вербальными средствами репрезентируются положительные эмоции, такие как любовь, радость и удовольствие, репрезентация отрицательных эмоций гнева, ярости и страха происходит с помощью невербальных коммуникативных средств [5, с. 302].

Научная работа Хачмафовой З.Р. определяет стилистические средства выражения эмоций. Материалом исследования Хачмафовой З.Р. послужили тексты художественной прозы. В данной работе автор разбирает стилистические средства в художественном тексте как способ передачи эмоционального восприятия. Также автор научной работы оценивает внутреннее состояние персонажа художественного текста, его поведение и поступки. Хачмафова З.Р. в научной работе приходит к выводу, что выбор стилистических средств вызван их потенциалом эмоционального воздействия на читателя [2, с. 77; 3, с. 388].

В работе Володиной О.В. анализируются языковые средства, выражающие экспрессию. Данное исследование проведено на материале публицистических текстов. Автором сделан вывод о том, каким образом происходит передача субъективного восприятия объективных факторов [1, с. 38].

Стоит также сделать обзор научного исследования Щербаковой И.В. и Волченкова Е.А.. Данное исследование было проведено на материале художественного произведения современной прозы на немецком языке. В работе рассмотрены лексические средства и приведены примеры эмоционального состояния «вина», испытываемые персонажем-женщиной и персонажем-мужчиной. С помощью описательного метода авторы раскрыли репрезентацию эмоции «вина» в данной работе. Также авторами были проанализированы вербальные и невербальные средства, репрезентирующие данную эмоцию [4, с. 373].

На материале произведения Керстин Гир «Рубиновая книга» нами были выделены языковые средства для выражения эмоции «удивление».

Отметим основные лексические средства репрезентации эмоции удивления. На немецком языке в произведении «Рубиновая книга» выписаны следующие слова: Überraschung (удивление) (встречается в произведении 3 раза), erstaunlich (удивительный, поразительный, невиданный) (5 раз), erstauntes (удивленный) (2 раза), wundern (удивляться) (2 раза), überraschend (удивленно, удивительно) (встречается в тексте 4 раза).

Приведем пример с лексемой, выраженной наречием überraschend:

So wie sie es heute Nacht und heute Morgen auch getan haben. Mit einem Besuch bei ihr zu Hause sind wir vielleicht erfolgreicher. Und auf jeden Fall überraschender« [6, с. 292].

Данный пример нам демонстрирует, что персонажи обсуждают ситуацию посещения, и о является удивительным.

Рассмотрим пример:

Ich war zu müde gewesen, um mich über seine Umsicht und Fürsorge zu wundern. Ich hatte nur » [6, с. 14].

В данном предложении с помощью лексических средств персонаж выражает удивление, выраженное глаголом wundern.

Рассмотрим следующий пример:

»Allerdings«, sagte Dr. White. Seine Stimme klang plötzlich belegt. »Wenn man Kindern zwei Tage Fernsehverbot erteilt, nur weil sie ihr Fahrrad im Regen haben stehen lassen, muss man sich ja auch nicht wundern, wenn sie einen anschreien und Dinge sagen, die sie gar nicht meinen« [6, с. 287].

В даном случае также репрезентация эмоции «удивление» происходит с помощью глаголам wundern. В обоих примерах мы видим, что персонажи испытывают эмоцию «удивление» с отрицательной окраской.

Фонетическими средствами репрезентации эмоции «удивление» нами описаны выкрикивания звуков «Oh», «Wow», «Ach», а также конструкция, состоящая из междометия «Oh» и частицы «nein».

Междометие «Oh» встречается в художественном тексте 37 раз, в свою очередь, «Wow» – всего 2 раза, «Ach» – 13 раз. Конструкция «Oh nein» повторяется в романе 6 раз.

Рассмотрим пример с данной конструкцией:

»Oh nein, warum das denn schon wieder« [6, с. 285]?

Персонаж переживает эмоцию удивления, плавно переходящую в печаль.

Приведем другой пример:

»Oh, cool«, flüsterte Leslie neben mir. »Wird sie jetzt durchsichtig« [6, с. 14]?

Из данного примера мы видим, что говорящий очень удивлен тому, что персонаж буквально стал прозрачным. В данном случае говорящий испытывает положительно окрашенную эмоцию. Но также отметим, что выражение данного звука имеет характеристику с отрицательной окраской. Приведем пример:

»Oh, da bist du ja!« Leslie kam aus der Mädchentoilette gerannt und fiel mir um den Hals. »Ich bin tausend Tode gestorben« [6, с. 9].

»Oh, wie schade« [6, с. 2].

Рассмотрим пример с междометием «Wow»:

»Wow! Was ist denn das für ein Schlitten?« Gordon pfiff leise durch seine Zähne. »Vielleicht stimmen die Gerüchte ja doch, dass Madonnas Tochter bei uns auf die Schule geht - inkognito natürlich und unter falschem Namen« [6, с. 272].

В данном примере междометие выделено восклицанием, это значит, что степень переживания эмоции удивления очень высока. Отметим, далее восклицание сменяет вопросительное предложение, что влияет на долготу испытывания удивления от видения необычных саней. Далее эмоция удивления переходит в эмоцию восторга, так как само по себе удивление считается кратковременной эмоцией.

В следующем примере мы наблюдаем переживание эмоции «удивление» у обоих членов диалога:

Wow! »Es gibt keinen Grund, dir zu trauen«, sagte Dr. White.

»Ah! Geben Sie schon her, Sie Grobian!« Madame Rossini riss ihm das schwarze Tuch aus der Hand» [6, с. 285].

В первой реплике удивление представлено междометием «Wow!», Доктор Вайт удивляется от поступков мадам Россини, далее его удивление переходит в эмоцию тревоги за будущее. Во второй реплике удивление выражено междометием «Ah!», перетекающее в гнев мадам Россини.

Рассмотрим следующий пример репрезентации эмоции удивления с помощью фонетических и синтаксических средств:

»Weil es keine Vampire gibt, Gwendolyn.«

»Ach ja? Wenn es Zeitmaschinen gibt« [6, с. 233].

Предложение Гвендолин (главная героиня романа) начинается с фонетических средств, выраженных междометием «Ach». Данное высказывание усилено вопросительным предложением, заставляющим сомневаться героиню в теории о вампирах.

Использование вопросительных предложений придает речи выразительность и эмоциональность. С помощью вопросительных предложений мы репрезентируем эмоцию «удивление». Приведем пример:

»Wird sie jetzt durchsichtig« [6, с. 14]?

Из данного примера мы видим, что говорящий испытывает удивление от того, что человек стал прозрачным. В данном случае удивление имеет положительно окрашенную оценку.

Также обратим внимание на то, что использование восклицательных предложений репрезентирует эмоцию удивления. Рассмотрим пример:

»Oh, da bist du ja« [6, с. 9]!

В представленном примере использован обратный порядок слов, инверсия в данном случае помогает подчеркнуть, что говорящему непременно хотелось подчеркнуть о положении личности, о которой идет речь.

Рассмотрим следующий пример, репрезентирующий эмоцию удивления с помощью восклицательного предложения:

»Oh, Leslie, das war so - seltsam! Beinahe hätte ich mit einem meiner Vorfahren gesprochen [6, с. 50]!

Приведенный выше пример имеет положительную окраску, переходящую в эмоцию восхищения от происходящей встречи с предками.

Приведем следующий пример вопросительного предложения, репрезентирующий эмоцию удивления:

»Was für ein Fleck?« Nick sah an sich herab. »Oh, Mist, das muss Granatapfelsaft sein. Hab ich gar nicht bemerkt.« Der arme Kleine, er kam ganz auf mich [6, с. 59].

В данном примере мы видим, как говорящий удивляется. Спрашивая о пятне и недоумевая, когда оно появилось на одежде. Из пояснения после вопросительного предложения нам понятно, что эмоция «удивление» имеет отрицательно окрашенный характер и далее переводит в эмоцию «возмущение».

В романе в общем количестве использовано 516 восклицательных предложений

Приведем ниже таблицу, показывающую наиболее востребованные языковые средства в речи для выражения эмоции «удивление». Рассмотрим таблицу 1.

Отметим, что к наиболее востребованным языковым средствам, репрезентирующим эмоцию «удивление», относятся – синтаксические, большим количеством представленные восклицательными предложениями.

Таблица 1
Языковые средства репрезентации эмоции удивления

№	Языковые средства	Количество примеров
1	Лексические	16
2	Фонетические	58
3	Синтаксические	516

Таким образом мы приходим к выводу, что эмоция «удивление» репрезентируется с помощью языковых (лексических, фонетических и синтаксических) средств. К основным лексическим языковым средствам мы относим существительные (Überraschung), прилагательные (erstaunlich, erstauntes) и глаголы (wundern). Фонетические средства выражены звуком Oh, Wow, Ach. а также конструкция, состоящая из междометия «Oh» и частицы «nein». Основные синтаксические средства представлены вопросительными и восклицательными средствами.

Литература

1. Володина О.В. Способы вербализации экспрессии в публицистических текстах современных англоязычных и немецкоязычных изданий // Вестник филологических наук. 2024. Т. 4. № 10. С. 33-38.
2. Хачмафова З.Р., Середа Л.М. Гендерная картина мира в дискурсе женской прозы // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2020. № 1 (252). С. 72-77.
3. Хачмафова З.Р. Стилистические средства выражения эмоций в художественном тексте || В сборнике: Текст - дискурс - культура. Материалы II Международной научной конференции. Краснодар, 2024. С. 385-388.
4. Щербакова И.В., Волченков Е.А. Лексические средства репрезентации эмоции "вина" на материале художественного произведения Kerstin Gier "Für Jede Lösung Ein Problem" // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 3 (36). С. 369-373.
5. Щербакова И.В., Морозов Н.А. Репрезентация эмоций радости и удовольствия персонажа-женщины на материале художественных произведений Kerstin Gier "Für Jede Lösung Ein Problem", "Rubinrot", "Saphirblau", "Smaragdgrün" // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 2 (35). С. 299-302.
6. Kerstin Gier. Rubinrot / Kerstin Gier - 2014, - Deutschland, - Arena Verlag, - 352 S.

Linguistic means of representing the emotion of surprise based on the material of Gier Kerstin's contemporary work of art «Rubinrot»

Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V., Timashova M.V.
Don State Technical University

Emotions and emotional states of a person are represented using verbal and non-verbal means. In the presented work, the authors describe the main linguistic means of representing «surprise». Language tools make speech more expressive and emotional. The emotion of surprise is expressed through linguistic means: lexical, phonetic and syntactic. We have identified language tools based on the material of Kersten Gier's contemporary prose work «The Ruby Book» in German. It is determined that the main lexical means of representing the emotion "surprise" are nouns, adjectives and verbs. It is determined that emotional interjections expressing surprise belong to phonetic means. Interrogative sentences have become the main syntactic means representing the emotion of surprise.

Keywords: emotion, representation, fiction, linguistic means, non-verbal means, facial expressions, gesture, pose, surprise.

References

1. Volodina O.V. Methods of verbalization of expression in journalistic texts of modern English-language and German-language publications // Bulletin of Philological Sciences. 2024. Vol. 4. No. 10. pp. 33-38.
2. Khachmafova Z.R., Sereda L.M. The gender picture of the world in the discourse of women's prose // Bulletin of the Adygea State University. Series 2: Philology and Art Criticism. 2020. No. 1 (252). pp. 72-77.
3. Khachmafova Z.R. Stylistic means of expressing emotions in a literary text || In the collection: Text - discourse - culture. Proceedings of the II International Scientific Conference. Krasnodar, 2024. pp. 385-388.
4. Shcherbakova I.V., Volchenkov E.A. Lexical means of representing the emotion of "guilt" based on the artistic work of Kerstin Gier "Fur Jede Lösung Ein Problem" // Baltic Humanitarian Journal. 2021. Vol. 10. No. 3 (36). pp. 369-373.
5. Shcherbakova I.V., Morozov N.A. Representation of the emotions of joy and pleasure of a female character based on the works of Kerstin Gier "Fur Jede Lösung Ein Problem", "Rubinrot", "Saphirblau", "Smaragdgrün" // Baltic Humanitarian Journal. 2021. Vol. 10. No. 2 (35). pp. 299-302.
6. Kerstin Gier. Rubinrot / Kerstin Gier - 2014, - Deutschland, - Arena Verlag, - 352 S.

Стилистические особенности и частотный анализ немецких фразеологизмов с временным компонентом в различных стилях речи (на основе данных DWDS-CORPUS)

Яковлева Екатерина Александровна
аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина.

В данной статье рассматриваются стилистические характеристики немецких фразеологических единиц с временным компонентом и анализ частотности их употребления в разных стилях речи (на примере немецкого корпуса DWDS-CORPUS). Понятие стилистическая характеристика фразеологических единиц является одним из ключевых в лингвостилистике. Тем не менее прослеживается недостаточная проработанность данного вопроса на лексикографическом уровне, что обуславливает актуальность этого исследования.
Ключевые слова: фразеологическая единица, стилистическая характеристика, стилистическая помета, фразеологический словарь, фразеология немецкого языка, корпус немецкого языка.

Введение

Фразеологические единицы (ФЕ) с временным компонентом представляют собой значительный пласт лексического состава немецкого языка, отражающий культурно-исторические особенности восприятия времени немецкоязычным социумом. Исследование стилистической дифференциации и частотности употребления данных ФЕ в различных функциональных стилях речи является актуальной задачей, требующей комплексного анализа.

Целью данного исследования является определение стилистических характеристик немецких фразеологических единиц с временным компонентом и выявление частотности их употребления в различных стилях речи на основе анализа немецкого корпуса DWDS-Corpus [14].

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Установить стилистическую окраску отобранных ФЕ, используя словарные дефиниции и контекстуальный анализ.
2. Провести анализ частотности употребления ФЕ в различных функциональных стилях речи на основе данных корпуса DWDS-Corpus.
3. Выявить наиболее частотные и стилистически маркированные ФЕ с временным компонентом.
4. Сформулировать выводы о стилистической дифференциации и частотности употребления немецких ФЕ с временным компонентом в современной немецкой речи.

Материалом исследования являются 529 ФЕ с временным компонентом в немецком языке, отобранных методом сплошной выборки из фразеологического словаря немецкого языка серии Duden “Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten [15]”.

В работе применяются следующие методы исследования:

- Метод сплошной выборки (на этапе отбора фактического материала).
- Метод контекстуального анализа, используемый для определения стилистической окраски ФЕ и их функционирования в различных стилях речи.
- Статистический метод, применяемый для обработки данных о частотности употребления ФЕ в корпусе DWDS-Corpus.
- Сравнительно-сопоставительный метод, используемый для сопоставления данных, полученных в результате анализа различных стилей речи.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении знаний о стилистической дифференциации и частотности употребления немецких фразеологических единиц с временным компонентом. Результаты исследования могут быть ис-

пользованы для дальнейшего изучения фразеологии немецкого языка, а также для разработки учебных материалов по стилистике и культуре речи.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования полученных данных в практике преподавания немецкого языка, при переводе текстов с немецкого языка на русский и наоборот, а также в лексикографической работе. Знание стилистической окраски и частотности употребления ФЕ позволит более точно и адекватно использовать их в различных коммуникативных ситуациях.

Стилистическая характеристика ФЕ с временным компонентом

Фразеологические единицы (ФЕ) с временным компонентом представляют собой лингвистический феномен, отражающий когнитивное осмысление времени и его проявления в человеческом опыте. Их стилистическая окраска и функциональная нагрузка варьируются в широком диапазоне, обусловленном как семантикой самого временного компонента, так и контекстуальным окружением. Рассмотрение ФЕ с точки зрения стилистики позволяет выявить закономерности использования данных единиц в различных функциональных стилях речи, а также определить их роль в создании экспрессивности и выразительности.

В рамках данного исследования был проведен анализ 529 немецких ФЕ, содержащих временной компонент, с акцентом на их стилистические характеристики, такие как: без помет, разговорный, межстилевой, устаревший, шутливый , высокий, диалектный, эвфемистический, грубый, спортивный, возвышенный, повседневный, книжный , иронический, поэтичный, профессиональный, религиозный, бумажный. Рассмотрим полученные результаты, представленные в диаграмме 1:

Диаграмма 1. Стилистическая характеристика немецких ФЕ с временным компонентом

Анализ стилистической дифференциации фразеологических единиц (ФЕ) с темпоральным компонентом выявил преобладание стилистически нейтральных единиц (285 ФЕ), что составляет 54% от общего числа. Данный факт свидетельствует о широкой употребительности темпоральной фразеологии в различных функциональных стилях немецкого языка.

Второй по численности группой являются разговорные ФЕ (126 ФЕ, 23,82%), что указывает на активное использование темпоральных фразеологизмов в неформальном общении. Данный факт отражает склонность носителей языка к экспрессивному выражению временных отношений в повседневном дискурсе. Наличие межстилевых ФЕ (30 ФЕ, 5,67%) подтверждает тезис о проницаемости границ между функциональными стилями и о возможности функционирования одних и тех же языковых единиц в различных коммуникативных ситуациях.

Меньшую долю составляют ФЕ, маркированные как устаревшие (19 ФЕ, 3,59%), шутливые (16 ФЕ, 3,02%) и высокого стиля (13 ФЕ, 2,46%). Наличие устаревшей фразеологии демонстрирует историческую изменчивость языковой системы и отражает эволюцию представлений о времени в немецкой культуре. Относительно небольшое количество ФЕ высокого стиля может быть связано с общей тенденцией к демократизации языка и снижению использования архаичных и книжных конструкций в современной коммуникации.

Остальные стилистические категории, такие как диалектные, эвфемистические, грубые, возвышенные, спортивные, повседневные, книжные, иронические, поэтичные, профессиональные, религиозные и "бумажные", представлены единичными случаями и не оказывают существенного влияния на общую стилистическую картину. Однако, их наличие свидетельствует о многообразии стилистических оттенков темпоральной фразеологии и о ее способности отражать различные сферы человеческой деятельности и социальные контексты.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что стилистическая дифференциация темпоральных ФЕ в немецком языке характеризуется выраженной асимметрией. Стилистически нейтральные и разговорные единицы доминируют, формируя ядро темпорального фразеологического фонда, что согласуется с концепцией частотности употребления как одного из критериев стилистической нейтральности. Преобладание нейтральной лексики подтверждает ее роль в обеспечении базовой коммуникации и формировании общего языкового фонда, доступного для широкого круга носителей языка.

Анализ распределения ФЕ по стилистическим категориям выявляет тенденцию к снижению использования стилистически маркированных единиц в современной немецкой речи. Уменьшение доли устаревших и высокопарных выражений свидетельствует о процессе языковой динамики, в ходе которого устаревшие элементы постепенно вытесняются более современными и нейтральными формами. Это отражает общую тенденцию к упрощению синтаксических конструкций и снижению формальности в языке, что характерно для современной коммуникации.

Разнообразие единичных стилистических категорий указывает на потенциал темпоральной фразеологии к отражению различных аспектов социальной и культурной жизни. Наличие диалектных, спортивных, религиозных и других маркированных

ФЕ подчеркивает способность языка адаптироваться к специфическим контекстам и потребностям коммуникации в определенных социальных группах или профессиональных сферах. Эти единичные случаи, несмотря на свою немногочисленность, вносят вклад в общую картину стилистической дифференциации и подчеркивают многомерность исследуемого феномена.

Частотность употребления стилистически нейтральных и стилистически маркированных ФЕ с временным компонентом в DWDS-Corpus

Для того чтобы проанализировать частотность употребления стилистически нейтральных и стилистически маркированных немецких ФЕ с временным компонентом в речи, мы обратились к корпусу немецкого языка, который был создан и постоянно обновляется Берлинско-Бранденбургской академией наук и служит основой для Цифрового словаря немецкого языка (Digitales Wör terbuch der deutschen Sprache). Общий объём корпуса на сегодняшний день – свыше 72 млрд словоупотреблений из более чем 70 млн источников (самый ранний из которых датируется 1465 годом), включенных в 48 подкорпусов [12]. В рамках данной работы рассмотрена частотность употребления стилистически нейтральных и стилистически маркированных немецких фразеологизмов с временным компонентом в подкорпусе художественной литературы с 1598 г. по 2010 г. (всего 288412976 словоупотреблений), подкорпусе публицистики с 1946 г. по 2018 г. (всего 1302266937 словоупотреблений), а также в подкорпусе интернет блогов с 2000 г. по 2024 г. (всего 173737624 словоупотребление) и подкорпусе субтитров к фильмам с 1910 г. по 2017 г. (всего 75605160 словоупотребления). Выбор именно этих подкорпусов для исследования обусловлен тем, что дает возможность представить частотность употребления стилистически нейтральных и стилистически маркированных немецких фразеологизмов с временным компонентом в разных стилях речи: в художественном, публицистическом и разговорном.

Рассмотрим ФЕ с учётом их стилистической принадлежности и частотности употребления в разных стилях речи в немецком корпусе DWDS-Corpus, которые представлены в Таблице 1. Данная таблица демонстрирует распределение частотности употребления фразеологических единиц (ФЕ) в зависимости от их стилистической принадлежности.

Анализируя представленные данные по частотности употребления фразеологических единиц (ФЕ) с темпоральным компонентом в корпусе DWDS, отмечается выраженная стратификация по стилистической принадлежности и жанровой специфике текстов. Наибольшую долю занимают стилистически нейтральные ФЕ, что закономерно отражает их универсальность и широкую применимость в различных коммуникативных ситуациях. В количественном выражении они составляют 54% от общего числа зафиксированных фразеологизмов, демонстрируя доминирующую позицию в формировании языковой картины темпоральности.

Таблица 1

Частотность употребления стилистически нейтральных и стилистически маркированных ФО с временным компонентом в DWDS-Corpus

№	Стил. хар-ка	Кол-во ФЕ	Худож. лит-ра	Публицистика	Интернет блоги	Субтитры к фильмам	Общее кол-во
	Без помет	285 (54%)	41060 (89%)	1343593 (89%)	57046 (89%)	52688 (88%)	1494387 (89%)
	Разговорный	126 (24%)	2452 (5%)	99437 (6,5%)	4381 (7%)	6037 (10%)	112307 (6,6%)
	Межстилевой	30 (5,6%)	118 (0,2%)	4075 (0,2%)	132 (0,2%)	45 (0,07%)	4370 (0,2%)
	Устаревший	19 (3,5%)	987 (2%)	11138 (0,7%)	221 (0,3%)	166 (0,2%)	12512 (0,7%)
	Шутливый	16 (3%)	38 (0,08%)	3265 (0,2%)	210 (0,3%)	90 (0,1%)	3603 (0,2%)
	Высокий	13 (2,4%)	766 (1,6%)	21859 (1,4%)	1050 (1,6%)	598 (1%)	24273 (1,4%)
	Диалектный	11 (2%)	42 (0,09%)	4627 (0,3%)	245 (0,4%)	16 (0,02%)	4930 (0,2%)
	Эвфемистический	6 (1,1%)	100 (0,2%)	3403 (0,2%)	89 (0,1%)	44 (0,07%)	3636 (0,2%)
	Грубый	4 (0,7%)	27 (0,05%)	4498 (0,3%)	41 (0,06%)	5 (0,008%)	4571 (0,3%)
	Спортивный	4 (0,7%)	-	2322 (0,1%)	37 (0,05%)	9 (0,01%)	2368 (0,1%)
	Возвышенный	3 (0,5%)	47 (0,1%)	2503 (0,1%)	17 (0,02%)	6 (0,01%)	2573 (0,1%)
	Повседневный	3 (0,5%)	-	20 (0,001%)	-	2 (0,003%)	22 (0,001%)
	Книжный	2 (0,3%)	2 (0,004%)	4056 (0,2%)	513 (0,8%)	28 (0,04%)	4599 (0,3%)
	Иронический	2 (0,3%)	3 (0,006%)	495 (0,03%)	29 (0,04%)	32 (0,05%)	559 (0,03%)
	Поэтический	2 (0,3%)	49 (0,1%)	124 (0,008%)	8 (0,01%)	7 (0,01%)	188 (0,01%)
	Профессиональный	1 (0,2%)	34 (0,07%)	2269 (0,1%)	67 (0,1%)	3 (0,005%)	2373 (0,1%)
	Религиозный	1 (0,2%)	111 (0,2%)	1589 (0,1%)	53 (0,08%)	112 (0,2%)	1865 (0,1%)
	Бумажный	1 (0,2%)	50 (0,1%)	813 (0,05%)	98 (0,1%)	15 (0,02%)	976 (0,05%)
	Всего	***529 (100%)***	***45886 (100%)***	***1510086 (100%)***	***64237 (100%)***	***59903 (100%)***	***1680112 (100%)***

Распределение стилистически маркированных ФЕ обнаруживает заметные колебания. Разговорные фразеологизмы, составляющие 24% от общего числа, относительно часто встречаются в художественной литературе и субтитрах к фильмам, что обусловлено стремлением к передаче разговорной речи персонажей и аутентичности диалогов. В то же время, их доля в публицистических текстах и интернет-блогах несколько ниже, что свидетельствует о преобладании нормативной лексики в этих жанрах.

Устаревшие и книжные фразеологизмы, напротив, демонстрируют более высокую концентрацию в художественной литературе и публицистике. Это объясняется, с одной стороны, стилизацией под исторические эпохи и использованием архаизмов для придания тексту особой выразительности, а с другой – стремлением к созданию эффекта эрудированности и культурной осведомленности. Данный факт согласуется с исследованиями Н.С. Валгиной, подчеркивающей роль архаичной лексики в формировании стилистического облика текста.

Фразеологизмы с коннотациями шутливости, иронии, грубости и т.п. распределены более равномерно по различным жанрам, что отражает их функцию экспрессивной оценки и эмоционального воздействия на адресата. Однако, следует отметить, что частотность их употребления относительно невысока, что связано с ограничениями, накладываемыми стилистическими нормами на использование экспрессивной лексики в формализованных типах дискурса.

Таким образом, анализ частотности употребления ФЕ с темпоральным компонентом в DWDS-Corpus позволяет выявить значимые корреляции между стилистической принадлежностью фразеологизмов и жанровыми особенностями текстов, что свидетельствует о дифференцированном использовании языковых средств в зависимости от коммуникативных целей и задач.

Заключение.

Итак, проведенное исследование стилистической дифференциации немецких фразеологических единиц с темпоральным компонентом неоспоримо доказывает: стилистическая окраска выступает значимым параметром при анализе функционирования ФЕ в языке. Результаты убедительно демонстрируют гетерогенность стилистического пространства темпоральной фразеологии, где наряду с доминированием стилистически нейтральных и разговорных единиц, отчетливо представлен широкий спектр стилистически маркированных фразеологизмов.

Примечательно, что подобное распределение стилистических характеристик обнаруживает корреляцию с данными, полученными в авторитетных исследованиях фразеологического состава языка. В частности, закономерное преобладание нейтральной лексики обусловлено ее фундаментальной ролью в обеспечении коммуникации и формировании общепринятого языкового фонда. Вместе с тем, присутствие стилистически окрашенных ФЕ служит неопровержимым свидетельством способности языка к выражению широчайшего спектра эмоций, оценок и тончайших социальных установок.

Наблюдаемая тенденция к снижению использования архаичных и высокопарных выражений находит подтверждение и в других лингвистических исследованиях, посвященных эволюции лексического состава и синтаксических конструкций. Этот закономерный процесс отражает общую динамику языковой системы, подверженной неумолимому влиянию социальных, культурных и технологических факторов. Демократизация языка и повсеместное снижение формальности в коммуникации приводят к постепенному вытеснению устаревших элементов более современными и стилистически нейтральными формами.

В заключение, с уверенностью можно утверждать, что анализ стилистической дифференциации ФЕ с временным компонентом в немецком языке убедительно подтверждает тезис о многомерности и сложности фразеологического состава языка. Полученные данные позволяют углубить понимание закономерностей функционирования и эволюции фразеологических единиц в различных функциональных стилях речи и расширить представления о значимой роли фразеологии в формировании языковой картины мира.

Представленные данные о частотности употребления немецких фразеологических единиц с темпоральным компонентом в авторитетном DWDS-Corpus позволяют сделать ряд ценных выводов о функционировании устойчивых выражений в различных типах дискурса. Общая тенденция отчетливо демонстрирует преобладание стилистически нейтральных ФЕ, что убедительно свидетельствует об их базовой роли в передаче темпоральных отношений в немецком языке. Стилистически маркированные ФЕ, в свою очередь, обнаруживают выраженную зависимость частотности употребления от жанровой принадлежности текста.

Сопоставление данных по подкорпусам художественной литературы и публицистики выявляет существенные различия в использовании стилистически окрашенных ФЕ. В художественной литературе, где стилистическое разнообразие выступает важным инструментом создания многогранного художественного образа, наблюдается более высокая частотность употребления разговорных, устаревших и поэтических ФЕ. Это находит подтверждение в исследованиях в области стилистики, согласно которым художественный текст характеризуется повышенной степенью стилистической вариативности. В публицистических текстах, напротив, преобладают стилистически нейтральные и книжные ФЕ, что соответствует строгим нормам официально-делового и научного стилей, характеризующихся точностью, логичностью и объективностью изложения.

Анализ подкорпусов интернет-блогов и субтитров к фильмам позволяет выявить специфические особенности функционирования ФЕ в разговорной речи. В данных типах дискурса наблюдается повышенная частотность употребления разговорных и экспрессивных ФЕ, что отражает спонтанность, эмоциональность и неформальность коммуникации. При этом, необходимо отметить относительно низкую частотность употребления устаревших и книжных ФЕ, что закономерно связано с ориентацией на современную языковую норму и избежание излишней усложненности высказываний.

Таким образом, корпусное исследование убедительно подтверждает гипотезу о стилистической дифференциации употребления ФЕ с темпоральным компонентом в немецком языке. Частотность употребления тех или иных ФЕ тесно связана с жанровой спецификой текста, коммуникативными задачами и стилистическими нормами, принятыми в определенном типе дискурса. Данный факт указывает на безусловную необходимость учета стилистического фактора при анализе семантики и функционирования фразеологических единиц. Корпусное исследование предоставляет надежную эмпирическую базу для дальнейших теоретических разработок в области фразеологии и стилистики

немецкого языка, позволяя выявить устойчивые закономерности и перспективные тенденции в использовании устойчивых выражений в различных коммуникативных ситуациях.

Литература

1. Вапник Н. А. Особенности системы стилистических помет в английской фразеографии // Проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации: сб. науч. ст. Вып. 22. Дискурсивные, лингвокогнитивные и лингвокультурные аспекты / отв. ред. Н.А. Вапник. М.: Перо, 2021. С. 46–53.
2. Виноградов В. В. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины // Виноградов В.В. Лексикология и лексикография: избр. тр. М.: Наука, 1977. С. 118–139.
3. Гусева А. Е. Сопоставительная фразеология: состояние и перспективы развития // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Лингвистика. 2007. № 1. С. 247–254.
4. Гусева А. Е. Нормативно-стилистическая характеристика фразеологизмов в лексикографическом аспекте (на материале немецкого и русского языков) // Вестн. Тамбов. ун-та. Сер.: Гуманит. науки. 2008. Вып. 5(61). С. 238–246.
5. Гусева А. Е., Кузнецова Ю.Г. Функционально-стилистическая и экспрессивно-стилистическая характеристики фразеологических единиц лексико-фразеологического поля «Мыслительная деятельность» (на материале современного английского языка) // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. 2017. № 1. С. 1−8.
6. Загоровская О. В., Бирюкова Е.Д. Учебный нормативно-стилистический словарь русского языка как иностранного: концепция и структура // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Рус. и иностр. языки и методика их преподавания. 2017. Т. 15, № 2. С. 215–230.
7. Кочергина К. С. Стилистические пометы в толковых словарях современного русского языка: сопоставительный анализ // Вопр. лексикографии. 2017. № 11. С. 20–38.
8. Кунин А.В. Основные понятия стилистики в области фразеологии // Структура лингвистики и ее основные категории : межвузовск. сб. науч. тр. Пермь, 1983. С. 44–50
9. Манукян К. М. Стилистические особенности фразеологических единиц молодежного жаргона современного немецкого языка // Актуальные проблемы современной науки: теория и практика: материалы Междунар. (заоч.) науч.-практ. конф. / под общ. ред. А.И. Вострецова. Нефтекамск: Науч.-изд. центр «Мир науки», 2020. С. 367–373.
10. Пурицкая Е. В., Панков Д. И. Нормативно-стилистическая характеристика лексики современного русского языка: возможности описания в словарной базе данных // Вопр. лексикографии. 2018. № 13. С. 23–43.
11. Разинкина Н.М. Функциональная стилистика английского языка. М.: высшая школа, 1989. - 182 с.
12. Рыков В.В. Корпус текстов как реализация объектно ориентированной парадигмы // Труды Международного семинара Диалог-2002. – М.: Наука, 2002. – С 12-13.
13. Чернышева И. И. Фразеология современного немецкого языка. М.: Высшая школа, 1970. 200 с.
14. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS). Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart [Электронный ресурс] / hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissen- schaften. URL: https://www.dwds.de (дата обращения: 13.08.2025).
15. Duden: in 12 Bänden. 3. Auflage. Mannheim - Leipzig - Wien - Zürich: Dudenverlag, 2008. Bd. 11. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten.

Stylistic Features and Frequency Analysis of German Phraseological Units with a Temporal Component in Various Speech Styles (Based on DWDS-CORPUS Data)

Yakovleva E.A.

A.S. Pushkin Leningrad State University.

This article examines the stylistic characteristics of German phraseological units with a temporal component and analyzes the frequency of their use in different styles of speech (using the example of the German corpus DWDS-CORPUS). The concept of stylistic characteristics of phraseological units is one of the key concepts in linguistics. Nevertheless, there is an insufficient elaboration of this issue at the lexicographic level, which determines the relevance of this study.

Keywords: phraseological unit, stylistic characteristic, stylistic litter, phraseological dictionary, phraseology of the German language, corpus of the German language.

References

1. Vapnik N. A. Features of the system of stylistic marks in English phraseography // Problems of linguistics and intercultural communication: Coll. sci. Art. Issue 22. Discursive, linguacognitive and linguacultural aspects / Ed. N. A. Vapnik. Moscow: Pero, 2021. Pp. 46–53.
2. Vinogradov V. V. Basic concepts of Russian phraseology as a linguistic discipline // Vinogradov V. V. Lexicology and lexicography: selected works. Moscow: Nauka, 1977. Pp. 118–139.
3. Guseva A. E. Comparative phraseology: state and development prospects // Vestn. Moscow state regional University. Series: Linguistics. 2007. No. 1. Pp. 247–254.
4. Guseva A. E. Normative-stylistic characteristics of phraseological units in the lexicographic aspect (based on the German and Russian languages) // Vestn. Tambov. University. Series: Humanitarian sciences. 2008. Issue 5(61). Pp. 238–246.
5. Guseva A. E., Kuznetsova Yu. G. Functional-stylistic and expressive-stylistic characteristics of phraseological units of the lexical-phraseological field "Mental activity" (based on the modern English language) // Vestn. Moscow state regional University. 2017. No. 1. Pp. 1–8.
6. Zagorovskaya O. V., Biryukova E. D. Educational Normative-Stylistic Dictionary of Russian as a Foreign Language: Concept and Structure // Bulletin of the Russian Peoples' Friendship University. Series: Russian and Foreign Languages and Methods of Teaching them. 2017. Vol. 15, No. 2. pp. 215–230.
7. Kochergina K. S. Stylistic Marks in Explanatory Dictionaries of the Modern Russian Language: A Comparative Analysis // Issues of Lexicography. 2017. No. 11. pp. 20–38.
8. Kunin A. V. Basic Concepts of Stylistics in the Field of Phraseology // The Structure of Linguistics and Its Main Categories: Interuniversity Collection of Scientific Papers. Perm, 1983. Pp. 44–50
9. Manukyan K. M. Stylistic Features of Phraseological Units of Youth Jargon of the Modern German Language // Actual Problems of Modern Science: Theory and Practice: Proc. of the International (correspondence) Scientific and Practical Conf. / edited by A. I. Vostretsov. Neftekamsk: Scientific and Publishing Center "World of Science", 2020. Pp. 367–373.
10. Puritskaya E. V., Pankov D. I. Normative and Stylistic Characteristics of the Vocabulary of the Modern Russian Language: Possibilities of Description in a Dictionary Database // Issues of Lexicography. 2018. No. 13. Pp. 23–43.
11. Razinkina N. M. Functional Stylistics of the English Language. Moscow: Vysshaya shkola, 1989. - 182 p.
12. Rykov V.V. Text corpus as a realization of the object-oriented paradigm // Proceedings of the International Seminar Dialogue-2002. - Moscow: Nauka, 2002. - P. 12-13.
13. Chernysheva I.I. Phraseology of the modern German language. Moscow: Vysshaya shkola, 1970. 200 p.
14. Digital books on German speech (DWDS). The system of German speech in speech and linguistics [Electronic resource] / hrsg. v. d. Berlin-Brandenburg Academy of Language Studies. URL: https://www.dwds.de (access date: 08/13/2025).
15. Duden: in 12 Bänden. 3. Auflage. Mannheim - Leipzig - Wien - Zürich: Dudenverlag, 2008. Bd. 11. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten.