



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. РАН, д-р пед. наук, проф., проф. Института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет

Малкина-Пых Ирина Германовна, д-р физ.-мат. наук, проф., проректор по научной работе Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы

Мыскин Сергей Владимирович, доктор филологических наук, доцент, профессор дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет

Панков Федор Иванович, д-р филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Почебут Людмила Георгиевна, д-р психол. наук, проф., проф. кафедры социальной психологии, Санкт-Петербургский государственный университет

Ребрина Лариса Николаевна, д-р филол. наук, доц., кафедра немецкой и романской филологии, Волгоградский государственный университет

Шелестюк Елена Владимировна, д-р филол. наук, доц., проф. кафедры теоретического и прикладного языкознания, Челябинский государственный университет

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

Формат: А4 Тираж 300 экз. Подписано в печать: 30.07.2025 Цена свободная

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

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

Пути и институциональные инновации китайско-российского образовательного сотрудничества: кейс Даляньского университета иностранных языков. Ван Циньши	4
Наследие педагогической мысли как ресурс управления современной образовательной организацией. Ваниватова А.С.	10
Внеучебная деятельность как фактор повышения качества условий осуществления образовательной деятельности в вузах России. Ганеев А.Р., Булаева Н.А.	17
Реализация программ по формированию и сохранению семейных ценностей студенческой молодежи (на примере СамГТУ). Гридина В.В.	23
Исследование оценивания по результатам деятельности в начальном художественном образовании Китая в контексте ключевых компетенций. Дин Дин.....	29
Целевой прием на инженерные специальности: проблемы, поиски решения. Зайниев Р.М., Батыршина А.Р.	34
Актуальные аспекты организации и методического обеспечения оценки качества при реализации программ повышения квалификации с применением дистанционных образовательных технологий. Звонников В.И., Будаева Т.Ч., Лукичев А.Н., Мартынова О.Ю.	39
Генезис военно-патриотического воспитания в Восточной Сибири в 1990-2020-е годы как актуальная научно-педагогическая проблема. Зондуев Б.Д., Рулиене Л.Н.	45
Факторы, влияющие на формирование поликультурной компетентности студентов университета. Матвеев М.Н.	51
Педагогические взгляды на развитие проектно-исследовательских способностей обучающихся в образовательном процессе. Попкова Ю.Р.	55
Трудности студентов в рамках реализации модели смешанного обучения в высшем образовании. Тедорадзе Т.Г., Михайлова Л.Е.	60
Цифровая трансформация общества: вызовы и стратегии сохранения российской идентичности. Шитова И.Ю.	65

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Дискуссия и диалоговое общение со студентами на занятиях по педагогическим дисциплинам. Белгородцева Э.И.	70
Некоторые аспекты использования искусственного интеллекта при преподавании дисциплин инженерной направленности в современной высшей школе. Заев В.В.	75
Использование интернет-мемов в преподавании латинского языка на медицинском факультете. Костко Е.А., Федорова Н.Н.	80
Опыт организации и проведения олимпиады «педагогический олимп: искусство обучения иностранным языкам». Мишланова С.Л., Солодка Н.В.	87
Этап обучения и уровень владения, оптимальные для введения аспекта «язык специальности» в обучение РКИ: теория и практика. Червяткина А.Н.	91
Применение виртуальных симуляторов при повышении квалификации педагогов: методические и организационные вопросы. Чудинский Р.М., Махотин Д.А., Сугак Ж.П.	95
Современные методики преподавания дисциплины «История» для студентов юридического профиля. Шурыгина Е.Г.	99

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Основы репетиционной работы военного дирижера. Коробов Н.В., Иньков С.В., Ёлкин А.А.	103
Обоснование эффективности методики последиplomного образования врачей-стоматологов. Куровский С.В., Мишин Д.А., Ванин Э.П.	107
Аксиологическая подготовка будущих архитекторов-реставраторов в ИРНИТУ: проблемы и перспективы развития в условиях трансформации образовательного пространства. Нижегородцева Е.А.	113
Описание результатов опытно-экспериментальной работы по реализации модели воспитательной деятельности куратора в военном вузе. Перминов А.М.	121
Определение ключевых принципов и механизмов организации адаптивной системы повышения квалификации. Романова Т.Н.	124
Интеграция искусственного интеллекта в адаптивную систему для профессионального развития педагогов в сфере беспилотных авиационных систем. Романова Т.Н.	129
Эволюция инженерной деятельности как движущая сила смены экономических укладов. Серебрякова Н.Г., Серебряков И.А.	136
SWOT- анализ развития компетенции технического проекта студентов профессионального образования. Тедорадзе Т.Г., Ольховская Е.П., Михайлова Л.Е.	141
Конфликтность и уровень стресса специалистов единого контактного центра. Тихоненко Д.В., Рыбачек А.Д., Закарян И.С.	146
Методологические основы компетентностного подхода в профессиональной подготовке военного специалиста. Шагардинова Е.	150
Диагностика сформированности исследовательской компетентности учителя. Якусевич И.В.	155

НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Разработка и внедрение инновационных педагогических подходов к повышению уровня спортивной культуры учащихся сельских школ. Мишин Д.А., Куровский С.В., Яббаров А.М.	160
---	-----

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Зоонимы в русском песенном жанре: семантический, деривационный и лингвокультурный аспекты. Ли Фэн.....	166
Травматическое повествование в рассказах А. Несмелова. Лу Ин, Гао Чуньюй	174
Диалог: от философского осмысления до прагматического понимания и дидактического анализа. Мунтян С.В.	179
Семантика становления между членами однородного ряда сказуемых. Сомов А.Е.	185
Когнитивные механизмы ложной категоризации и ложной аналогии как причина появления речевых ошибок у носителей русского языка. Ульянова Э.Ф.	189
Разработка мультязычного словаря жестового языка с обратной связью через аватара в реальном времени с отслеживанием движений. Харламенков А.Е., Ашрафи Арифа, Мохначёв В.С., Филиппович Ю.Н.	193
Изучение архитектурной терминологии при помощи BIM-моделей. Чекулаева О.В., Бойченко О.А.	198
Сравнительное исследование символического значения «лошади» в русских и китайских пословицах. Хэ Юаньчунь, Го Цзин.....	202

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Развитие творческого потенциала дошкольников. Асанова Ф.Б.	208
---	-----

Contents

TOPICAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

Ways and institutional innovations of Chinese-Russian educational cooperation: the case of Dalian University of Foreign Languages. Wang Qingyi	4
The legacy of pedagogical thought as a resource for managing a modern educational organization. Vanivatova A.S.	10
Extracurricular activities as a factor in improving the quality of conditions for implementing educational activities in Russian universities. Ganeev A.R., Bulaeva N.A.	17
Implementation of programs for the formation and preservation of family values of student youth (on the example of SamSTU). Gridina V.V.	23
A study of performance assessment in primary art education in China in the context of key competencies. Ding Ding	29
Targeted admission to engineering specialties: problems, search for solutions. Zainiev R.M., Batyrshina A.R.	34
Current aspects of the organization and methodological support of quality assessment in the implementation of advanced training programs using distance learning technologies. Zvonnikov V.I., Budaeva T.Ch., Lukichev A.N., Martynova O.Yu.	39
The genesis of military-patriotic education in Eastern Siberia in the 1990-2020s as a topical scientific and pedagogical problem. Zonduev B.D., Ruliene L.N.	45
Factors influencing the formation of multicultural competence of university students. Matveenko M.N.	51
Pedagogical views on the development of project-research abilities of students in the educational process. Popkova Yu.R.	55
Students' difficulties in the implementation of the blended learning model in higher education. Tedoradze T.G., Mikhailova L.E.	60
Digital transformation of society: challenges and strategies for preserving Russian identity. Shitova I.Yu.	65

METHODOLOGY OF TEACHING AND EDUCATION

Discussion and dialog communication with students in classes on pedagogical disciplines. Belogorodtseva E.I.	70
Some aspects of using artificial intelligence in teaching engineering disciplines in modern higher education. Zaev V.V.	75
Using Internet memes in teaching Latin at the Faculty of Medicine. Kostko E.A., Fedorova N.N.	80
Experience of organizing and holding the Olympiad "Pedagogical Olympus: the art of teaching foreign languages". Mishlanova S.L., Solodkaya N.V.	87
Stage of training and level of proficiency optimal for introducing the aspect "language of the specialty" in teaching RFL: theory and practice. Chervyatkina A.N.	91
Application of virtual simulators in advanced training of teachers: methodological and organizational issues. Chudinsky R.M., Makhotin D.A., Sugak Zh.P.	95
Modern methods of teaching the discipline "History" for students of the legal profile. Shurygina E.G.	99

PROFESSIONAL EDUCATION

Fundamentals of rehearsal work of a military conductor. Korobov N.V., Inkov S.V., Yolkin A.A.	103
--	-----

Justification of the effectiveness of the methodology of postgraduate education of dentists. Kurovsky S.V., Mishin D.A., Vanin E.P.	107
Axiological training of future architects-restorers at IRNITU: problems and prospects for development in the context of the transformation of the educational space. Nizhegorodtseva E.A.	113
Description of the results of experimental work on the implementation of the model of educational activities of the curator in a military university. Perminov A.M.	121
Definition of key principles and mechanisms for organizing an adaptive system for advanced training. Romanova T.N.	124
Integration of artificial intelligence into an adaptive system for professional development of teachers in the field of unmanned aircraft systems. Romanova T.N.	129
Evolution of engineering activities as a driving force for changing economic structures. Serebryakova N.G., Serebryakov I.A.	136
SWOT analysis of the development of technical project competence of students of vocational education. Tedoradze T.G., Olkhovskaya E.P., Mikhailova L.E.	141
Conflict and stress level of specialists of a single contact center. Tikhonenko D.V., Rybachek A.D., Zakaryan I.S.	146
Methodological foundations of a competency-based approach in the professional training of a military specialist. Shagardinova E.	150
Diagnostics of the formation of a teacher's research competence. Yakusevich I.V.	155

PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

Development and implementation of innovative pedagogical approaches to improving the level of sports culture of rural school students. Mishin D.A., Kurovsky S.V., Yabbarov A.M.	160
---	-----

LINGUISTICS AND LITERARY CRITICISM

Zoonyms in the Russian song genre: semantic, derivational and linkocultural aspects. Li Feng	166
Traumatic narration in the stories of A. Nesmelov. Lu Ying, Gao Chunyu.	174
Dialogue: from philosophical comprehension to pragmatic understanding and didactic analysis. Muntyan S.V.	179
Semantics of formation between members of a homogeneous series of predicates. Somov A.E.	185
Cognitive mechanisms of false categorization and false analogy as a cause of speech errors in native Russian speakers. Ulyanova E.F.	189
Development of a multilingual dictionary of sign language with feedback through an avatar in real time with tracking of movements. Harlamenkov A.E., Ashrafi Ari fa, Mokhnachev V.S., Filippovich Yu.N.	193
Study of architectural terminology using BIM models. Chekulaeva O.V., Boychenko O.A.	198
Comparative study of the symbolic meaning of "horse" in Russian and Chinese proverbs. He Yuanqing, Guo Jing	202

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Development of creative potential of preschoolers. Asanova F.B.	208
--	-----

Пути и институциональные инновации китайско-российского образовательного сотрудничества: кейс Даляньского университета иностранных языков

Ван Циньи

кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка; Центр языковых исследований Северо-Восточной Азии, Даляньский университет иностранных языков, wangqinyi-dlufl@mail.ru

На фоне сопряжения инициативы «Один пояс, один путь» и стратегии всестороннего возрождения Северо-Востока Китая институционализация механизмов образовательного сотрудничества между Китаем и Россией становится важным направлением развития регионального взаимодействия и интернационализации высшего образования. В настоящей статье Даляньский университет иностранных языков рассматривается как типичный пример, на основе которого анализируется путь практической реализации сотрудничества в сфере образования с российскими вузами по четырём основным направлениям: организационное участие, институциональное внедрение, платформенная поддержка и скоординированное функционирование. В результате исследования выявлено, что университет сформировал воспроизводимую и масштабируемую систему инновационных механизмов посредством разработки моделей совместной подготовки кадров (например, «2+1+1»), создания цифровых платформ для совместного преподавания, расширения культурных обменов на разных уровнях и выстраивания межвузовских кооперационных рамок. На этой основе выделяются пять направлений механистического построения: координационное управление, институциональная интеграция, стандартизированная платформенная поддержка, визуализация опыта и интеллектуальная интеграция. Предлагаемая институциональная модель обладает как практической ценностью, так и потенциалом регионального распространения. Исследование подчёркивает, что местные вузы должны выступать не только исполнителями, но и активными субъектами в механизме институциональных инноваций. В дальнейшем рекомендуется продвигать многосторонние форматы взаимодействия, совместное институциональное проектирование и цифровое управление, способствуя переходу китайско-российского образовательного сотрудничества от проектного уровня к институциональной кооперации.

Ключевые слова: китайско-российское образовательное сотрудничество; Даляньский университет иностранных языков; региональная координация; институциональные инновации; цифровые платформы; модель институционального построения

Введение

На фоне углубляющегося китайско-российского сотрудничества, сопряжения инициативы «Один пояс, один путь» со стратегией всестороннего возрождения северо-востока Китая образовательное взаимодействие всё в большей степени становится ключевой опорой региональной кооперации. Тем не менее, в настоящее время институционализация и платформизация сотрудничества остаются недостаточно развитыми, что затрудняет формирование устойчивых, воспроизводимых и углублённых механизмов межвузового взаимодействия. Институциональное оформление образовательного сотрудничества способствует не только укреплению общественной базы двусторонних отношений, но и созданию устойчивой системы подготовки кадров и передачи знаний, становясь важным элементом углубления всестороннего китайско-российского партнёрства.

Даляньский университет иностранных языков, являющийся участником Альянса аналитических центров «Пояса и пути», располагается в провинции Ляонин — стратегически важном приграничном регионе Китая. Обладая уникальными географическими преимуществами, академической базой по русскому языку и опытом внешнеобразовательной деятельности, университет на протяжении последних лет активно разрабатывает новые модели сотрудничества с российскими вузами. В частности, накоплен значительный опыт в таких областях, как совместная подготовка кадров, разработка учебных курсов, платформа взаимодействия и внедрение ИИ в образовательный процесс. В связи с его типичностью в плане организационного участия и институциональных инноваций, в настоящем исследовании Даляньский университет иностранных языков рассматривается в качестве кейса. Анализ проводится по четырём ключевым направлениям: организационное участие, институциональное внедрение, платформенная поддержка и скоординированное функционирование. Целью является построение модели, обладающей потенциалом масштабирования, а также выработка стратегических рекомендаций по её распространению на региональном уровне.

Настоящее исследование предлагает инновационный подход, акцентируя внимание на институциональном конструировании и механизмах функционирования образовательного сотрудничества, в от-

Работа выполнена при финансовой поддержке Фундаментального научного проекта по теме «Инновации в механизмах образовательного сотрудничества между Китаем и российским Дальним Востоком в контексте инициативы „Один пояс — один путь“: исследование практических путей с участием вузов провинции Ляонин» при поддержке Фонда планирования социальных наук провинции Ляонин (2025)

личие от традиционного анализа культурных обменов и академической мобильности. Рассматривается перспектива от локальных вузов, тем самым расширяется практическое измерение международного взаимодействия в парадигме «центр—периферия». Особое внимание уделяется роли цифровых платформ и искусственного интеллекта в обеспечении устойчивости и эффективности сотрудничества, что отвечает актуальным тенденциям цифровой трансформации образования. Вместе с тем следует отметить ограничения данного исследования: в силу ограниченного периода реализации и доступности эмпирических данных анализ ограничен одним учебным заведением, без широкого охвата региональных примеров. В исследовании также отсутствует полноформатная точка зрения партнёрских российских вузов, что требует в будущем проведения сравнительных исследований с участием нескольких вузов и двустороннего полевого анализа для повышения валидности и объяснительной силы полученных результатов.

Литературный обзор

На фоне активного продвижения инициативы «Один пояс, один путь» и перехода стратегии всестороннего возрождения Северо-Востока Китая на новый этап образовательное сотрудничество приобретает всё более важное стратегическое значение. В последние годы отечественное и зарубежное научное сообщество активно изучает такие темы, как образовательное взаимодействие в рамках «Пояса и пути», региональные механизмы координации и сотрудничества между китайскими и российскими университетами. Особенно значительный прогресс наблюдается в вопросах интернационализации высшего образования, моделей образовательного управления и путей регионального сотрудничества, что создало прочную теоретическую и практическую базу для настоящего исследования.

1. От макроинициатив к институциональному построению: поворот к высококачественному развитию

На этапе высококачественного развития «Пояса и пути» акцент политики смещается от «инфраструктурной взаимосвязанности» к «согласованию правил, стандартов и институциональному взаимодействию», переходя от «широкой кисти» к «тонкой прорисовке» [1]. Сфера образования также требует институциональных инноваций для углубления сотрудничества.

2. От интернационализации образования к региональной координации: теоретическая эволюция моделей сотрудничества

Интернационализация китайского высшего образования переходит от «обмена кадрами» к «совместному созданию платформ и соуправлению» [2]. Например, в рамках китайско-асианского сотрудничества уже сформировался зрелый механизм регионального образовательного взаимодействия, реализующий принцип «совместного обсуждения, совместного строительства и совместного использования» [3]. В сравнении с этим, в китайско-россий-

ском образовательном сотрудничестве институциональное проектирование и эмпирическая база всё ещё недостаточны.

3. Широкое распространение исследований по Китаю и России, но нехватка фокуса на Дальний Восток и Ляонин

Существующие работы в основном сосредоточены на преподавании русского языка, политике обучения за рубежом и культурном обмене [4]. Хотя в них затрагиваются проблемы дисбаланса в подготовке кадров и несовершенства механизмов сотрудничества [5], исследований по вопросам образовательной координации между Китаем и российским Дальним Востоком, а также практических путей университетов провинции Ляонин крайне мало.

4. Проблемы участия местных университетов и интеграции с государственной политикой требуют скорейшего решения

Механизмы трансрегионального образовательного взаимодействия требуют комплексного подхода «от верхнего уровня к реализации» [6]. В контексте стратегии возрождения Северо-Востока необходимо усилить поддержку со стороны научных исследований и повысить потенциал университетов в обслуживании регионального развития [7]. Однако большинство местных вузов до сих пор не обладают возможностью формулировать повестку дня и не имеют достаточного управленческого опыта, что затрудняет углубление сотрудничества [8].

5. Необходим учёт культурной идентичности и глубинных переменных трансграничного сотрудничества

В образовательном сотрудничестве в Северо-Восточной Азии культурное доверие и историческая память оказывают продолжительное влияние на устойчивость партнёрства [9]. Языковые барьеры, различия в управлении и недостаток политического доверия также сказываются на качестве взаимодействия [10]. При проектировании механизмов необходимо учитывать интеграцию культур и потребности в многосторонней координации для достижения «совместного управления».

6. Необходимость расширения методов исследования и аналитических перспектив

В существующих исследованиях преобладают кейс-анализы, опросы и политические интерпретации, наблюдается недостаток междисциплинарных рамок и эмпирических исследований в условиях цифровой трансформации, особенно в таких областях, как «цифровые платформы» и «виртуальные академические сообщества». Также наблюдается избыток макроанализа и нехватка мезоуровневых исследований, основанных на действиях университетов и региональных стратегиях.

Хотя исследования китайско-российского образовательного сотрудничества в контексте инициативы «Пояс и путь» уже имеют определённые наработки, на региональном уровне они всё ещё недостаточны — особенно в части взаимодействия с российским Дальним Востоком и механизмов, инициированных университетами Ляонина. Имеющи-

еся результаты в основном сосредоточены на макроинициативах и культурном обмене, но не охватывают в достаточной степени институциональное построение, цифровую поддержку и практические траектории. Участие местных университетов как субъектов механизмов остаётся ограниченным, а универсальная и масштабируемая модель регионального сотрудничества пока не сформирована. Кроме того, такие глубинные аспекты, как культурная идентичность и управленческая координация, а также цифровая среда (цифровые платформы, виртуальные академические сообщества), ещё не стали предметом приоритетного изучения. Настоящее исследование стремится восполнить эти пробелы, отвечая как на практические потребности возрождения Северо-Востока, так и на вызовы высококачественного развития высшего образования, и имеет как теоретическую, так и прикладную ценность.

Исследовательская логика и структура проблематики

Настоящее исследование сосредоточено на институциональном аспекте «механизма образовательного сотрудничества между Китаем и Россией» и направлено на выявление, каким образом местные университеты в условиях стратегического руководства выстраивают механизмы взаимодействия и формируют инновационные пути развития. Исходя из основной исследовательской оси — «университет Далянь иностранных языков как предмет исследования», работа рассматривает четыре ключевых измерения: институциональное построение, организационную практику, платформенную поддержку и пути координации, стремясь выстроить логическую замкнутую систему между макрополитикой и микропрактикой.

Исследование организовано вокруг следующих трёх центральных вопросов:

Как местные университеты определяют свою функциональную роль в китайско-российском образовательном сотрудничестве в контексте стратегий «Один пояс, один путь» и построения сильной образовательной державы?

С какими институциональными узкими местами сталкиваются китайско-российские университетские партнерства? Как местные вузы могут с помощью институционального проектирования реализовать углублённое управление сотрудничеством?

Какие механизмы сотрудничества были апробированы университетом Далянь иностранных языков на практике? Какие из них обладают потенциалом к тиражированию и масштабированию, и в чём заключаются их ограничения?

Для ответа на вышеуказанные вопросы в статье предлагается четырёхуровневая аналитическая рамка: «политическая направленность — организационное построение — платформенная поддержка — институциональная координация». Такой подход позволяет учитывать как верхнеуровневое институциональное проектирование, так и внутренние процессы управления вузом и цифровое обеспечение,

обеспечивая системность и применимость полученных результатов.

Методы исследования и источники данных

С целью системной реконструкции институционального пути образовательного сотрудничества между Даляньским университетом иностранных языков и российскими партнерами, в работе применяется смешанная методология с преобладанием качественного анализа и дополнением количественных данных, что позволяет объединить детальное описание кейса с обобщением механизмов.

Анализ литературы: проводится систематизация нормативных документов и ключевых научных трудов за последние годы по темам «образовательное сотрудничество в рамках “Пояса и пути”», «сотрудничество китайских и российских университетов», «региональное образовательное управление», на базе которых выстраивается теоретическая и методологическая основа исследования.

Глубинные интервью: полуструктурированные беседы с сотрудниками Управления международного сотрудничества, факультета русского языка и отдела учебной работы университета, а также с преподавателями, непосредственно вовлечёнными в китайско-российские проекты. Интервью направлены на выявление логики функционирования механизмов, практического опыта реализации проектов и текущих трудностей.

Кейс-анализ: В рамках анализа практики Даляньского университета иностранных языков в области образовательного сотрудничества с Россией исследование сосредоточено на институциональных механизмах взаимодействия. Основное внимание уделяется структуре управления, институциональным установкам и логике функционирования механизмов сотрудничества с целью выработки обобщённых моделей и ключевых механизмов, пригодных для тиражирования.

Для системного анализа путей институционализации образовательного сотрудничества между Китаем и Россией в работе рассматривается Даляньский университет иностранных языков как типичный кейс. Учитывая его длительную и последовательную работу в направлении взаимодействия с российскими вузами, исследование направлено на обобщение универсального опыта и вычленение институциональной логики. Формирование механизмов сотрудничества в данном случае не является случайным, а представляет собой процесс накопления и институционализации, обусловленный стратегическим контекстом, внутренними мотивациями и техническими условиями. В дальнейшем анализ будет осуществлён по четырём направлениям: организационное участие, институциональное внедрение, платформенная поддержка и координированное функционирование.

Практика механизмов и инновационные пути китайско-российского образовательного сотрудничества в Даляньском университете иностранных языков

Формирование совместных программ подготовки кадров по модели «2+1+1»: путь институционализированной практики сотрудничества

Даляньский университет иностранных языков в полной мере использует свои преимущества в области языковой и регионоведческой подготовки, разрабатывая разнообразные модели интегрированной подготовки бакалавров и магистров, включая схемы «2+1+1» и «1+1+1». Университет установил стабильные партнёрские отношения с почти 40 вузами из России, Украины, Казахстана и других стран. Эти механизмы отличаются выраженной институциональной встроенностью — как в учебных планах, признании кредитов, так и в присуждении дипломов — что позволяет преодолеть поверхностный характер традиционного краткосрочного обмена и способствует институционализации и устойчивому развитию трансграничной подготовки специалистов. Кроме того, университет активно развивает интегрированные образовательные направления, такие как «русский язык + регионоведение», «русский язык + экономика», что позволяет реализовать межъязыковое, междисциплинарное и межплатформенное сотрудничество и повысить подготовку высококвалифицированных и многофункциональных кадров для инициативы «Один пояс, один путь».

2. Цифровые платформы и механизмы координированного обучения: модель технологической интеграции

В условиях цифровой трансформации Даляньский университет иностранных языков активно выстраивает интегрированную систему поддержки преподавания, сочетающую цифровые образовательные платформы и ИИ-системы. Это способствует совместному использованию ресурсов и координированному обучению между китайскими и российскими вузами. Посредством облачных классов, совместных семинаров и тематических онлайн-курсов университет преодолевает пространственно-временные ограничения и обеспечивает институционализированное функционирование таких процессов, как совместное преподавание, создание и обмен учебными материалами, а также дистанционная оценка. Благодаря функциям отслеживания данных платформа также поддерживает анализ учебной активности и формирование механизмов обратной связи на основе больших данных и искусственного интеллекта, что способствует улучшению педагогических решений и повышению качества сотрудничества.

3. Механизмы многоуровневого культурного обмена: путь укрепления идентичности молодёжи

Помимо академического взаимодействия, Даляньский университет иностранных языков активно продвигает проекты гуманитарного обмена, такие как совместные недели китайско-российской культуры, художественные выставки и студенческие фестивали, организованные совместно с российскими университетами. Университет также на постоянной основе принимает участие в культурно-образовательных мероприятиях Институтов Конфуция, включая летние лагеря «Мост китайского

языка». Таким образом, выстроена устойчивая и разнообразная система гуманитарного взаимодействия. Особенно на уровне молодёжи обе стороны сформировали институциональные механизмы, охватывающие языковое обучение, культурные практики и социальную активность, что способствует укреплению взаимной эмоциональной идентичности и доверию, создавая надёжную культурную основу для дальнейшего образовательного сотрудничества.

4. Механизмы межвузовского взаимодействия: институционализация проектной деятельности

В процессе сотрудничества с такими ключевыми университетами, как Российский государственный гуманитарный университет и Новосибирский государственный педагогический университет, Даляньский университет иностранных языков сформировал многоуровневую модель взаимодействия: от подписания соглашений на уровне университетов до координации факультетов и проектного сопровождения на платформенной основе. Посредством подписания соглашений о совместной подготовке специалистов, создания постоянных каналов межвузовской связи и учреждений специализированных фондов обмена, университет обеспечил переход от «инициативного сотрудничества» к «механически обеспеченному взаимодействию», усилив организационную устойчивость и институциональное развитие партнёрских проектов.

Конструирование механизмов и выработка модели: институциональные рекомендации для регионального распространения

Основываясь на практическом опыте и институциональных наработках Даляньского университета иностранных языков в области китайско-российского образовательного сотрудничества, в данной главе предлагается пять направлений институционального проектирования. Они нацелены на преодоление таких проблем регионального образовательного взаимодействия, как «слабость механизмов, нехватка платформ, сложности масштабирования». Целью является создание воспроизводимой и масштабируемой модели сотрудничества, способствующей переходу от разрозненных проектов к системной институционализации китайско-российского образовательного партнёрства.

1. Формирование механизма согласованного управления на уровнях университета и факультета: реализация многоуровневой координации

Как председатель Китайского комитета ректоров университетов Шанхайской организации сотрудничества, Даляньский университет обладает организационным преимуществом в координации проектов и межвузовском взаимодействии. Предлагается распространение трёхуровневой модели управления «университетская координация — факультетская реализация — проектное управление», с чётким разграничением полномочий, установлением процедур и усилением замкнутого цикла принятия решений, исполнения и обратной связи. Это обеспечит институционализацию взаимодействия и

стандартизацию процессов, повысив эффективность управления.

2. Интеграция механизмов сотрудничества в систему подготовки кадров: обеспечение устойчивости и воспроизводимости

Модель интегрированной подготовки «русский язык + регионоведение» и программы двойных дипломов «2+1+1», реализуемые Даляньским университетом, отражают эволюцию от внешне навязываемых к внутренне встраиваемым институциональным механизмам. Рекомендуется включение в учебные планы и системы управления преподаванием таких элементов, как совместные учебные курсы, механизмы взаимного признания кредитов, институт двойного научного руководства и т. д., а также разработка сопутствующих систем мотивации преподавателей и оценки проектов для устойчивой и стабильной реализации сотрудничества.

3. Создание стандартизированной цифровой платформы: интеграция ресурсов и управление процессами

Опираясь на практику интеграции ресурсов, таких как «Центр российских исследований» и «виртуальная учебная платформа» Даляньского университета, предлагается создать региональную «цифровую платформу китайско-российского образовательного сотрудничества». Она должна включать базы совместных курсов, систему дистанционного обучения, модули управления проектной документацией и инструментами оценки. Путём стандартизации интерфейсов и платформенных решений можно добиться цифрового объединения учебных ресурсов и управленческих совместных процессов в формате «межвузовское — трансграничное — многоязычное» взаимодействие.

4. Разработка типовых механизмов и инструментов оценки: визуализация опыта и моделирование решений

Для широкого внедрения успешного опыта в пределах провинции Ляонин рекомендуется формализовать организационные процессы, шаблоны соглашений, модели согласованного управления и другие наработки Даляньского университета в виде «институционального руководства», «набора инструментов оценки», «цифрового справочника управления» и других политико-методических пакетов. Модульный подход к распространению данных решений среди региональных вузов повысит их воспроизводимость, применимость и адаптационный потенциал.

5. Усиление технологической интеграции: углублённое взаимодействие ИИ и институциональных механизмов

Даляньский университет активно внедряет искусственный интеллект в проектирование учебного процесса, обратную связь и трансграничные занятия. Примеры включают автоматическую генерацию учебного контента и оценку языковых компетенций. Рекомендуется интеграция ИИ в преподавание языков, координацию учебного процесса и механизмы оценки сотрудничества, с созданием интеллектуальной, оперативной и визуализирован-

ной системы обратной связи. Это позволит сформировать единую структуру взаимодействия «механизм — технология — платформа».

Таким образом, пять предложенных направлений — «координированное управление», «институциональная интеграция», «платформенная стандартизация», «моделирование опыта» и «технологическая синергия» — составляют универсальную модель китайско-российского образовательного сотрудничества на региональном уровне. Она ориентирована как на практическое внедрение, так и на масштабирование и отвечает ключевым требованиям устойчивости, воспроизводимости и расширяемости. Данная модель также предоставляет институциональную опору и стратегические ориентиры для более активного участия провинции Ляонин в реализации государственной стратегии образовательной открытости.

Заключение и перспективы

На фоне инициативы «Один пояс, один путь» и стратегии всестороннего возрождения северо-востока Китая образовательное сотрудничество между Китаем и Россией в регионе Дальнего Востока всё больше становится ключевым связующим звеном для углубления двустороннего партнёрства и содействия региональному развитию. В настоящем исследовании на примере Даляньского университета иностранных языков проанализированы практические пути и институциональные механизмы его участия в образовательном взаимодействии, что позволило обобщить и выделить пять ключевых направлений инновационного институционального развития:

Механизм совместной подготовки кадров: создание разнообразных моделей двойных дипломов, таких как «2+1+1», «1+1+1», формирующих сквозной и транснациональный канал подготовки специалистов уровня бакалавриата и магистратуры;

Механизм цифровой платформы и координации: использование ИИ и онлайн-образовательных платформ для совместного создания и обмена ресурсами, а также реализации трансграничного преподавания;

Механизм многоуровневого культурного обмена: проведение мероприятий, таких как Институт Конфуция, летние лагеря, фестивали китайско-российской культуры, с целью институционализации молодёжных обменов;

Механизм межвузовской координации: выстраивание организационной модели сотрудничества по схеме «межвузовское соглашение — взаимодействие факультетов — платформенная поддержка»;

Механизм институциональной интеграции и обратной связи: включение проектов сотрудничества в учебные планы, системы оценки и контроля качества образования, обеспечивающее устойчивость и институциональную гарантию.

Исходя из вышеуказанных направлений, в статье предлагается модель институционального взаимодействия «четыре в одном» в сфере китайско-российского образовательного сотрудничества,

включающая «организационное обеспечение + институциональная синергия + цифровая платформа + культурное взаимодействие». Данная модель может служить практическим ориентиром для масштабирования и внедрения в других вузах провинции Ляонин и всего северо-восточного региона.

В будущем исследование может быть расширено за счёт включения более широкого круга вузов, создания сравнительных рамок между регионами и различными типами субъектов, а также продвижения сотрудничества от уровня «согласования проектов» к этапу «совместного институционального строительства». Кроме того, за счёт использования цифровых платформ, систем показателей управления и механизмов оценки станет возможным проведение динамического мониторинга и оптимизации, что будет способствовать дальнейшему совершенствованию, институционализации и международной узнаваемости китайско-российского образовательного партнёрства.

Литература

1. Пэй, Чан-хун. Подходы, стратегии и ключевые меры по продвижению высококачественного развития в рамках инициативы «Один пояс, один путь» в период XIV пятилетки // Цзинцзи цзунхэн (Экономический обзор). 2021. №6. С. 1–13, 2.

2. Цуй, Цзинь-гуй. Изменение исследовательских тем в области высшего образования в контексте инициативы «Один пояс, один путь» // Гаосяо цзяоюй гуаньли (Управление высшим образованием). 2019. Т. 13. №5. С. 8–17.

3. Ян, Ти-жун, Дуань, Сюнь, У, Цзянь. Десятилетие образовательного сотрудничества между Китаем и странами АСЕАН в рамках инициативы «Один пояс, один путь»: достижения и пути высококачественного развития // Бицзяо цзяоюй яньцзю (Сравнительное образование). 2023. Т. 45. №10. С. 39–49.

4. Ли, Жуй-сы. Подготовка молодежи с комплексной квалификацией в России в условиях инициативы «Один пояс, один путь»: на примере северо-восточного Китая // Цзюйсюй цзяоюй яньцзю (Исследование непрерывного образования). 2017. №12. С. 110–114.

5. Цай, Синь-юй, Гао, Шу-ли. Исследование намерений сотрудничества в области образования между Китаем и русскоязычными странами // Сюэбао Гоцзя синьцзэн цзяоюй синьчжэн сюэюань (Журнал Национальной академии управления образованием). 2020. №2. С. 79–87.

6. Лю, Бао-цунь, Чжан, Хуэй. Исследование межрегионального механизма образовательного сотрудничества в рамках инициативы «Один пояс, один путь» // Фудань цзяоюй лунтан (Форум Фудань по вопросам образования). 2020. Т. 18. №5. С. 86–92.

7. Ян, Жун-вэй, Ли, Я-чжоу, Лю, Сы-чэн. Пространственно-временная эволюция и факторы влияния на внешнюю открытость китайского высшего образования // Сюэбао Хунань шифань дасюэ

(Цзяюй кэсюэ бань) (Вестник педагогического университета Хунань. Серия педагогических наук). 2025. Т. 24. №2. С. 1–12.

8. Го, Цян, Чжао, Фэн-бо. Трансграничное китайско-российское высшее образование в рамках стратегии «Один пояс, один путь» // Чжунго гаоцзянь яньцзю (Исследования высшего образования Китая). 2017. №7. С. 56–61.

9. Цзинь, Цзин, Чжан, Хуэй-чжи. Исследование культурной идентичности регионального сотрудничества в Северо-Восточной Азии в рамках инициативы «Один пояс, один путь» // Цайцзинь взньти яньцзю (Исследование финансово-экономических проблем). 2020. №2. С. 90–96.

10. Лю, Шу-хуа, Сун, Юн-хуа. Китайско-российское сотрудничество в области высшего образования в условиях инициативы «Один пояс, один путь»: проблемы и предложения // Гаодэн цзяоюй яньцзю (Исследование высшего образования). 2019. Т. 40. №4. С. 96–103.

Exploring Pathways and Institutional Innovations in China–Russia Educational Cooperation Mechanisms: A Case Study of Dalian University of Foreign Languages' Collaboration with Russia

Wang Qinyi

Dalian University of Foreign Languages

Against the backdrop of the Belt and Road Initiative and the Northeast China Revitalization Strategy, the institutionalization of China–Russia educational cooperation mechanisms has become an increasingly important issue for advancing regional cooperation and the internationalization of higher education. Taking Dalian University of Foreign Languages as a representative case, this paper systematically examines its cooperation practices with Russian institutions through four dimensions: organizational participation, institutional embedding, platform support, and coordinated operation. The study finds that DLUFL has preliminarily established a replicable and scalable mechanism innovation system by developing joint training models such as “2+1+1,” building digital collaborative teaching platforms, promoting multi-level cultural exchanges, and constructing inter-university cooperation frameworks. Based on these practices, the paper summarizes five mechanism pathways—governance coordination, institutional integration, platform support, experience dissemination, and intelligent fusion—and builds an institutional model for China–Russia educational cooperation with practical and regional value. It argues that local universities should act not only as implementers, but also as key agents in mechanism design and institutional innovation. Future cooperation should focus on multi-university linkage, bilateral joint construction, and digital governance, promoting a transition from project-based collaboration to systematic institutional cooperation.

Keywords: China–Russia educational cooperation; Dalian University of Foreign Languages; regional coordination; institutional innovation; digital platform; institutional development model

Acknowledgements. This article represents a phased achievement of the 2025 Liaoning Provincial Social Science Planning Fund project in the field of Education, titled “Research on the Innovation of Educational Cooperation Mechanisms between China and Russia’s Far East under the Belt and Road Initiative: A Practice-Oriented Exploration Centered on Liaoning Universities.”

References

1. Pei Changhong. Approaches, Strategies, and Key Measures for Promoting High-Quality Development under the “Belt and Road” Initiative during the 14th Five-Year Plan Period // Economic Review. 2021. No. 6. P. 1–13, 2.
2. Cui Jinggui. Transformation of Research Themes in Higher Education under the “Belt and Road” Initiative // Higher Education Management. 2019. Vol. 13. No. 5. P. 8–17.
3. Yang Tirong; Duan Xun; Wu Jian. Ten Years of Educational Cooperation between China and ASEAN Countries under the “Belt and Road” Initiative: Achievements and Paths for High-Quality Development // Comparative Education Research. 2023. Vol. 45. No. 10. P. 39–49.
4. Li Ruiqi. Cultivating Multifaceted Youth Talent for Russia under the “Belt and Road” Initiative: A Case Study of Northeast China // Continuing Education Research. 2017. No. 12. P. 110–114.
5. Cai Xinyu; Gao Shuli. A Study on the Willingness for Educational Cooperation between China and Russian-speaking Countries // Journal of the National Academy of Educational Administration. 2020. No. 2. P. 79–87.
6. Liu Baocun; Zhang Hui. A Study on Cross-Regional Educational Cooperation Mechanisms under the “Belt and Road” Perspective // Fudan Education Forum. 2020. Vol. 18. No. 5. P. 86–92.

Наследие педагогической мысли как ресурс управления современной образовательной организацией

Ваниватова Александра Станиславовна

Соискатель, Тихоокеанский государственный университет, vanivatovalex@gmail.com

В статье рассматривается педагогическое наследие как ценностный и практический ресурс для современного управления образовательной организацией. В условиях трансформации системы образования, усиления нормативной нагрузки и социокультурных вызовов обращение к идеям Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, Ж.-Ж. Руссо, А. Дистервега, Дж. Дьюи, П. Фрейре и других классиков позволяет руководителю находить устойчивые ориентиры. Целью исследования стало выявление принципов, сохранивших актуальность, и описание их управленческого потенциала. Работа опирается на теоретико-аналитический подход, историко-педагогический и интерпретационный анализ первоисточников и современных исследований. Результатом стало выделение шести ключевых направлений: гуманизм, индивидуализация, профессиональная этика, социальная справедливость, практико-ориентированность и сообщество как управленческая модель. В обсуждении подчёркивается, что идеи прошлого не требуют механического заимствования, но могут быть осмысленно адаптированы. В заключение сделан вывод: историко-педагогическое знание может служить основой стратегического лидерства и формирования образовательной среды, в центре которой — человек.

Ключевые слова: история педагогики, гуманистическая парадигма, управление образованием, педагогическое наследие, индивидуализация, ценности образования.

Введение

Современная система образования переживает период трансформации, связанный с изменением общественных запросов, цифровизацией, необходимостью инклюзии и ориентации на развитие универсальных компетенций. В условиях нестабильности и усложнения управленческих задач всё более актуальным становится обращение к историческому наследию педагогической мысли как к источнику устойчивых ценностей, проверенных временем подходов и ориентиров для стратегического планирования в образовательной организации.

История педагогики — это не только академическая дисциплина, изучающая развитие образовательных теорий, но и практический ресурс, способный обогатить управленческие решения. Идеи Яна Амоса Коменского, Константина Дмитриевича Ушинского, Жан-Жака Руссо, Джона Дьюи, Марии Монтессори и других педагогов содержат мощный гуманистический и инновационный потенциал, позволяющий по-новому осмысливать цели, содержание и организацию образовательной деятельности.

Цель данной статьи — выявить педагогические идеи прошлого, которые сохраняют актуальность и могут быть использованы руководителями образовательных организаций для формирования эффективной, ориентированной на личностное развитие среды. Исследование опирается на анализ ключевых педагогических концепций, ставших основой гуманистического подхода, принципов индивидуализации, доступности, практико-ориентированности и педагогической этики, и направлено на их интерпретацию в контексте современного управленческого подхода.

Материалы и методы

Исследование носит теоретико-аналитический характер и основано на качественных методах. Его цель — выявить управленческие ориентиры в педагогическом наследии, применимые к практике современного руководства образовательной организацией.

Материалы исследования включают:

- классические педагогические труды Я.А. Коменского («Великая дидактика», «Всеобщий совет об исправлении дел человеческих»), Ж.-Ж. Руссо («Эмиль, или О воспитании»), К.Д. Ушинского («Человек как предмет воспитания», «О народности в общественном воспитании»), Ф.А. Дистервега («Руководство к образованию немецких учителей»), Дж. Дьюи («Демократия и образование»), М. Монтессори, Л.Н. Толстого, Я. Корчака, а также труды П. Фрейре, Л.С. Выготского и других мыслителей;
- вторичные источники — современные научные публикации по истории педагогики и управлению образовательными организациями;

- нормативные документы и стратегические ориентиры развития образования в Российской Федерации.

Методы исследования включают:

- **Историко-педагогический анализ**, позволивший проследить эволюцию ключевых образовательных идей и соотнести их с современными вызовами в управлении;

- **Контент-анализ первоисточников**, направленный на выявление устойчивых педагогических принципов (гуманизм, индивидуализация, природосообразность, практико-ориентированность, народность);

- **Сравнительный анализ**, применённый для сопоставления исторических педагогических подходов с современными моделями образовательного управления;

- **Интерпретационный подход**, позволивший переосмыслить педагогическое наследие в контексте управленческих задач и образовательной политики.

Теоретическая рамка

Теоретическая основа данного исследования формируется на пересечении истории педагогической мысли и современной управленческой педагогики. История педагогики рассматривается не как линейная хроника, а как ценностный и концептуальный фундамент, в рамках которого формировались ключевые принципы образования: гуманизм, природосообразность, доступность, практическая направленность, индивидуализация и педагогическая этика. Эти принципы имеют устойчивую связь с современными парадигмами в области образовательного управления, включая компетентностный подход, лидерство в образовании, управление человеческими ресурсами, инклюзивность и построение развивающей образовательной среды.

Методологическую опору статьи составляют работы, в которых педагогические концепции анализируются с точки зрения их влияния на структуру, содержание и цели образовательной политики (Коменский, 1657; Руссо, 1762; Ушинский, 1860; Дистервег, 1850; Монтессори, 1912; Дьюи, 1916; Выготский, 1930-е). Параллельно используются положения из современных теорий управления образованием, в которых подчеркивается роль исторического наследия в построении современной управленческой культуры.

Человек в центре: гуманистическая идея как управленческое основание

Гуманизм в образовании — это не лозунг, а мировоззренческий выбор. Идея поставить личность ученика в центр педагогического процесса прошла долгий и непростой путь от деклараций к осмысленной практике. Однако именно она становится сегодня основополагающей для руководителя, стремящегося создать устойчивую и развивающуюся образовательную организацию.

В трудах Я. Коменского, Я. Корчака, К. Ушинского и М. Монтессори заложена мысль, что ребё-

нок — это не объект воспитания, а самостоятельная, уважаемая личность, обладающая внутренним потенциалом, который задача школы — *не подавить, а раскрыть* [8, 9, 11, 16]. Такой взгляд требует радикального пересмотра традиционных управленческих подходов: от контроля к доверию, от подчинения к поддержке, от формальных стандартов к развитию внутренней мотивации.

Для современного руководителя это означает следующее:

- **Переосмысление среды**: образовательная организация становится пространством заботы, уважения, безопасности. Здесь важно не только *чему* учат, но и *как*: в каком тоне говорят учителя, есть ли у ребёнка право на ошибку, слышат ли его голос.

- **Фокус на личностном развитии**, а не только на результатах ВПР, ОГЭ и ЕГЭ. Директору важно уметь удерживать баланс между административными показателями и подлинной миссией школы — помогать расти человеку, а не только ученику.

- **Работа с персоналом**: педагог в гуманистической парадигме — не только «носитель знаний», но и взрослый, который сопровождает ребёнка на пути становления. Руководитель должен поддерживать у педагогов ресурсность, эмоциональное благополучие, профессиональную автономию, развивая в коллективе культуру эмпатии и уважения.

- **Развитие культуры диалога**: принятие гуманистических ценностей означает движение от директивного управления к сотрудничеству. Ученик — партнёр. Родитель — союзник. Педагог — соавтор изменений.

Особую роль здесь играют идеи Я. Корчака, который не только писал о правах ребёнка, но и жил в соответствии с ними. Его педагогика — это педагогика достоинства, в которой нет мелочей: тон обращения, возможность выбора, доверие к мнению ученика становятся важнейшими элементами среды [9].

На уровне управленческих решений это выражается в:

- создании механизмов обратной связи от детей и родителей;
- поддержке психолого-педагогического сопровождения;
- внедрении практик ученического самоуправления;
- обучении педагогов навыкам ненасильственного общения и сопровождения [13].

В результате гуманистическая идея становится не просто этическим украшением, а реальной управленческой рамкой, способной изменить саму ткань образовательной организации: от бюрократического учреждения — к сообществу, где учат и живут по-человечески.

Природосообразность и индивидуализация: не «усреднённый ученик», а живой человек

В любой школе, в любом классе — не «одинадцать А», а двадцать пять уникальных историй.

Разных темпераментов, скоростей мышления, типов памяти, мотиваций, семейных условий, тревог и надежд. Но по-прежнему слишком часто образовательная система обращается не к живому ученику, а к его усреднённой, обезличенной «версии». Именно с этой проблемой спорили ещё мыслители XVIII–XIX веков — Ж. Руссо, А. Дистервег, Я. Коменский, позже Д. Дьюи и М. Монтессори. Их наследие обретает сегодня новую жизнь — в понятии индивидуализации. Природосообразность, как подчеркивали Ж. Руссо и А. Дистервег, означает: каждый ребёнок развивается по своим законам, и задача педагога — сопровождать, а не подгонять [5, 14]. В управленческой практике это означает отказ от единой, линейной модели «правильного» ученика и переход к вариативности.

Индивидуализация, как современный управленческий ориентир, включает в себя сразу несколько уровней:

- **Образовательный** — возможность выбора учебных траекторий, элективов, уровней сложности.
- **Психолого-педагогический** — диагностика личностных особенностей, постоянное сопровождение, развивающая среда.
- **Организационный** — разнообразие форматов (очно, дистанционно, смешанно), гибкое распределение нагрузки, доступ к ресурсам.

Исторические примеры показывают, насколько актуальными остаются эти идеи. Так, М. Монтессори не просто писала об индивидуализации — она выстраивала образовательную среду так, чтобы ребёнок *сам выбирал* материал, темп, уровень сложности [11]. К. Ушинский, говоря о народной школе, настаивал на том, что обучение должно соответствовать «естественным силам детской природы» [17]. А Д. Дьюи внедрял в своей «лабораторной школе» подход, при котором обучение начиналось не с программы, а с интереса ребёнка [6].

Для руководителя образовательной организации такие идеи дают конкретные ориентиры:

- разрабатывать внутренние нормативные документы с учётом принципов гибкости и адаптивности;
- строить команду, способную слышать и учитывать различия, а не «подгонять» всех под стандарт;
- развивать цифровую и методическую инфраструктуру, которая позволит действительно работать с индивидуальными маршрутами [1].

Природосообразность — это не про «мягкость», это про точность. Это управление, которое не подавляет разницу, а делает её ресурсом. Это школа, в которой ребёнок чувствует, что его замечают *как человека*, а не как набор баллов и оценок.

В условиях стремительно меняющегося мира, высокой тревожности и давления внешних стандартов индивидуализация становится не роскошью, а необходимостью. И идеи педагогов прошлого неожиданно дают самый современный, человеческий и эффективный ответ на вопрос: «Как учить, не ломая?»

Управление с достоинством: профессиональная этика как точка опоры

В эпоху реформ, цифровых платформ, метрик и отчётов легко забыть, что в центре любой образовательной системы стоит человек — а рядом с ним другой человек: педагог. Каким должен быть этот взрослый? Ответы на эти вопросы удивительно точно даны в педагогическом наследии XIX–XX веков.

Я. Коменский, К. Ушинский, И. Песталоцци, Л. Толстой утверждали: педагог — это не только профессия, это призвание, внутренняя культура, этическая позиция. Учитель — не просто передатчик знаний, а носитель смыслов, ориентир для ребёнка.

К.Д. Ушинский видел в педагоге посредника между народом и государством [17]. И.Г. Песталоцци — воспитателя, без любви и эмпатии которого невозможно развитие [12]. Л.Н. Толстой — спутника ребёнка, строящего отношения на уважении и свободе [15].

Что это значит для **современного управленца**?

Во-первых, **управление коллективом начинается с отношения к педагогу не как к ресурсу, а как к личности**. Это требует создания условий, в которых у педагога есть право на профессиональное развитие, голос в принятии решений, психологическая защищённость и поддержка.

Во-вторых, этика становится не надстройкой, а **фундаментом управленческой культуры**: важно не только, что делает школа, но и *как она это делает* — в какой атмосфере, с какими отношениями, с каким отношением к ошибке, к сомнению, к слабости.

В-третьих, становится важным формирование **профессионального сообщества**, в котором педагог не одинок. Это выражается в:

- регулярных педагогических советах не как формальности, а как площадке смыслового обсуждения;
- программах наставничества и взаимного обучения;
- совместных обсуждениях ценностей и миссии учреждения;
- вовлечении педагогов в проектную деятельность, связанную с развитием самой организации [3].

Кроме того, идеи педагогической этики прошлого помогают переосмыслить роль руководителя: **он не только организатор и контролёр, но и носитель смыслов, создатель среды, в которой достоинство человека — не отвлечённая фраза, а реальный принцип**.

Таким образом, обращение к этическому наследию классиков педагогики позволяет руководителю образовательной организации выстраивать не просто эффективную, но устойчивую и вдохновляющую систему — такую, где педагоги хотят работать, а дети — учиться.

Образование как социальный лифт: идея народности и справедливости

Когда К.Д. Ушинский писал о «народности в воспитании», он вовсе не имел в виду узкую этническую или фольклорную привязку. Он говорил о гораздо более глубоком понимании — о корнях. О связи школы с культурой народа, с его языком, образом мышления, традициями и укладом жизни. Школа, по его замыслу, должна быть не внешним институтом, а органичной частью общества. Отсюда важный управленческий ориентир: образование как механизм социальной справедливости, равного доступа и культурной идентичности.

В XIX веке мыслители — Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский — уже говорили о том, что без массового, качественного, доступного образования общество будет оставаться в неравенстве, а прогресс — фикцией. Я. Коменский в своей «Великой дидактике» писал: «Учить всех всему — вот задача школы» [7]. Ж. Руссо настаивал, что образование должно быть бесплатным и практичным [14]. И. Песталоцци учил крестьянских детей читать, писать и мыслить — чтобы они перестали быть «объектами управления», а стали субъектами жизни [12].

Что это значит сегодня? Равный доступ — не лозунг, а управленческая задача. Она включает:

- учёт стартовых возможностей детей;
- поддержку тех, у кого есть особые потребности;
- реальный доступ к олимпиадам, проектам, допобразованию;
- преодоление дискриминации.

Руководитель организует системную работу: адаптивные программы, гибкая нагрузка, поддержка уязвимых групп. Школа становится не только пространством равенства, но и инструментом компенсации социального неравенства.

К. Ушинский подчёркивал: нельзя заимствовать воспитательные системы механически, без учёта национального духа, языка и традиций. Школа, теряющая связь с культурным контекстом, становится для ребёнка чуждой [17]. Это особенно важно для многонациональных регионов и малых территорий. Здесь уместны:

- локальные темы в содержании образования;
- этнокультурные мероприятия и музейная работа;
- работа с родителями как носителями культурной среды.

Таким образом, школа превращается в точку **сборки идентичности**, а не в место культурной амнезии.

И. Песталоцци считал, что школа — это место, где бедный ребёнок получает шанс изменить свою судьбу [12]. В современных условиях это означает:

- партнёрство с организациями дополнительного образования, колледжами, вузами;
- развитие профориентации и проектной деятельности;
- вовлечение школьников в социальные практики — волонтерство, школьное самоуправление, участие в жизни города или села.

Школа становится точкой доступа к социальным ресурсам. И именно руководитель определяет, будет ли она **действительно открыта** — или лишь формально декларирует такую доступность [2].

Таким образом, идеи «народности» и «всеобщности» образования, сформулированные ещё в XVII–XIX веках, сегодня обретают новое звучание. Они подсказывают руководителю: школа — это не только про предметы, но про общество. Это зеркало справедливости. И если в нём отражаются уважение, поддержка и культура, значит, школа выполняет свою миссию.

Обучение жизнью и для жизни: практико-ориентированность как условие эффективности образовательного процесса

Слова Ж.Ж. Руссо звучат сегодня почти как вызов традиционной школе: «Жить — вот ремесло, которому я хочу учить его» [14]. Не пересказывать, не сдавать экзамены, а учиться жить — принимать решения, ошибаться, выбирать путь. Эта идея объединяет Ж. Руссо, Д. Дьюи, П. Фрейре и других классиков, которые видели в школе не хранилище знаний, а пространство взросления и действия.

Современное управление сталкивается с вызовом: дети хорошо усваивают теорию, но часто теряются в жизни. Они знают ответы, но не умеют задавать вопросы. Здесь вновь обретают актуальность идеи практико-ориентированного образования. Д. Дьюи предлагал учить через деятельность: проектная работа, междисциплинарные модули, мастерские вместо классов [6]. Обучение превращалось в живой опыт.

Ж. Руссо, обучая воображаемого ученика Эмиля, подчеркивает: знания, не связанные с жизнью, бесполезны, а иногда — даже опасны. Он настаивал, что обучение должно быть связано с жизненными ситуациями: не читать о ремесле — а делать, не говорить о природе — а наблюдать её, не обсуждать свободу — а учиться ей [14].

Для руководителя это означает необходимость создания образовательной среды, в которой ребёнок получает возможность пробовать, ошибаться и видеть результат своей деятельности — в волонтерских проектах, исследованиях, спектаклях, стартапах. Современному управленцу важно интегрировать в учебный процесс жизненные задачи, в том числе:

- использовать кейсы, отражающие реальные проблемы общества, экологии, экономики;
- внедрять форматы обучения вне стен школы: городские исследования, экскурсии, практикумы;
- выстраивать партнёрство с внешними организациями — бизнесом, культурными учреждениями, социальными службами.

П. Фрейре утверждал: образование — это не трансляция, а совместный поиск. Ученик и учитель — равные участники диалога, в котором формируется не просто знание, а **способность действовать в мире**. Он называл традиционную школу «банковской системой», где учеников воспринимают как пустые сосуды, подлежащие заполнению.

Альтернатива — педагогика действия, соучастия, ответственности [18].

Для управленца это означает:

- развивать школы как пространства проектов и исследований,
- поддерживать реальное ученическое самоуправление,
- строить диалог внутри команды и с учениками.

Современная школа, готовящая к жизни, даёт детям выбор, формирует навыки XXI века — критическое мышление, командную работу, эмоциональный интеллект — и соединяет теорию с практикой через межпредметность, волонтерство, кейсы и стажировки [19]. Руководитель, разделяющий эти ценности, трансформирует образовательный процесс: от шаблонов — к гибкости, от формальности — к содержанию, от отметок — к осмысленным действиям.

Таким образом, идеи практико-ориентированного образования, заложенные в трудах педагогов прошлого, сегодня дают не только философское обоснование, но и конкретные ориентиры для управления. **Это школа, где знание не заканчивается на листе тетради, а продолжается в действии — в городе, в семье, в жизни.**

Образование как сообщество: от иерархии к диалогу

Образование — это не набор программ, не описание, не контент. Это, прежде всего, **взаимодействие**. В нём нет одинокого учителя, отгородившегося доской, и нет ученика, который может развиваться в вакууме. Всё происходит *между людьми* — в классе, в учительской, на собрании, в коридоре, в чате. Это понимали ещё в XX веке выдающиеся мыслители: Л. Выготский, Д. Дьюи, П. Фрейре. И они закладывали принципы, без которых невозможно построить современную устойчивую школу: **соучастие, сотрудничество, горизонтальные связи и равноправный диалог**.

Л. Выготский утверждал, что обучение — это не индивидуальный процесс, а социальное явление. Ребёнок развивается не сам по себе, а во взаимодействии со взрослым, сверстником, культурной средой. Он говорил о «зоне ближайшего развития» — то есть о потенциале, который раскрывается только в сотрудничестве [4].

Для руководителя образовательной организации это означает: школа должна быть не машиной по передаче знаний, а **живым сообществом**, в котором учатся все — и дети, и взрослые, и даже сама организация.

П. Фрейре выступал против авторитарной «банковской» модели образования, где учитель «вкладывает» знания в ученика, как монеты в копилку. Он предлагал модель диалогическую: учитель и ученик учатся друг у друга, обсуждают, исследуют, спорят, действуют. Такой подход требует **горизонтальных отношений** — не только между педагогом и учеником, но и между руководством и коллективом, между школой и семьёй [18].

Д. Дьюи видел школу как **социальную лабораторию**, где дети учатся жить в обществе через опыт совместной деятельности. Он говорил, что демократия в стране невозможна без демократии в школе. Это означает — включение учеников в принятие решений, развитие самоуправления, формирование чувства ответственности и причастности [6].

Если школа — это сообщество, то управлять ею нужно **не как структурой**, а как **системой взаимоотношений**. Это меняет всё:

- **Коммуникация**: не приказы сверху, а регулярный обмен мнениями, обсуждения, открытые сессии, сбор обратной связи. Важно не только говорить, но и слышать.

- **Культура участия**: учителя участвуют в проектировании изменений, ученики — в управлении школой, родители — в жизни образовательного процесса. У каждого есть право голоса, и этот голос имеет значение.

- **Сетевое мышление**: школа — не замкнутая система. Она активно взаимодействует с другими организациями: библиотеками, колледжами, музеями, бизнесом, общественными инициативами. Управленец становится **навигатором партнёрств**.

- **Коллективное обучение**: педсоветы превращаются в мозговые центры, методические объединения — в мастерские идей, повышение квалификации — в обмен опытом между коллегами.

Если в коллективе нет доверия — не поможет ни одна стратегия. Но если доверие есть, появляются энергия, ответственность, инициатива. Именно поэтому классики педагогики так много говорили об уважении, о соучастии, о равенстве.

Сегодня это можно реализовать через:

- развитие внутришкольного наставничества;
- поддерживающую систему оценки и обратной связи;
- практики медиативного разрешения конфликтов;
- совместное выстраивание правил и норм внутри сообщества [10].

Главный вывод, который даёт нам педагогическое наследие: **образование строится не на контроле, а на отношениях**. Не на страхе, а на смысле. Не на соподчинении, а на сотрудничестве. Это требует от руководителя новых управленческих навыков — быть не командиром, а фасилитатором, медиатором, лидером развития.

Выводы

Обращение к наследию педагогической мысли показало: идеи великих педагогов прошлого не утратили своей значимости — напротив, они обретают новое звучание в условиях современного образовательного управления. В трудах Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, Ж.-Ж. Руссо, Ф.А. Дистервега, Дж. Дьюи, Л.С. Выготского, П. Фрейре и других мыслителей содержатся принципы, способные стать прочным основанием для построения устойчивой, человекоцентричной и развивающей образовательной среды. Эти идеи трансформируются в

шесть ключевых направлений управленческой практики:

- гуманизм как основа лидерства и культуры взаимодействия;
- индивидуализация и природосообразность как альтернатива стандартизации;
- профессиональная этика как ресурс устойчивости педагогического коллектива;
- ориентация на справедливость и социальную миссию образования;
- практико-ориентированный подход к содержанию и формам обучения;
- школа как сообщество, основанное на диалоге и партнёрстве.

Обсуждение

Классические педагогические идеи актуальны в условиях современного управления образованием, где руководителю приходится действовать в ситуации нормативной нагрузки, социокультурных сдвигов и постоянных изменений. Историческое наследие помогает сохранить смысл, гуманность и ценностную целостность в принятии управленческих решений.

Однако важно не механически воспроизводить идеи прошлого, а адаптировать их к современным реалиям. Некоторые подходы требуют переосмысления: это касается вопросов дисциплины, структуры власти, роли учителя. Тем не менее, историко-педагогическое знание не столько даёт готовые ответы, сколько помогает задавать правильные вопросы — и в этом его методологическая ценность.

Заключение

История педагогики — это источник профессиональной рефлексии и опора для стратегического мышления в управлении. Её идеи помогают не только организовать процессы, но и придать им глубину, устойчивость и смысл. Руководитель, умеющий обращаться к этим основаниям, способен строить школу не как систему отчётности, а как пространство развития — для детей, педагогов и самого общества.

Литература

1. Алексейчева Е. Ю. Новые тренды в управлении образовательными системами // *Цифровая гуманитаристика: человек в «прозрачном» обществе*. М.: Книгодел, 2021. С. 68–97.
2. Асмолов А. А., Свинаренко А. Г., Соболева Е. Н. Главная задача школы чтобы не разорвалась связь времен // *Образовательная политика*. 2020. № 4. С. 6–17.
3. Ваниватова А. С., Зарина Ю. И., Куликова А. Г. Создание школ будущего: разработка образовательной концепции «Школа возможностей» в Хабаровске // *Наука и образование. Вестник Хабаровского края*. 2024. № 4. С. 6–17.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
5. Дистервег Ф. А. Руководство к образованию немецких учителей / Избранные педагогические сочинения. М., 1913. 321 с.

6. Дьюи Дж. Демократия и образование : пер. с англ. М. : Педагогика-пресс, 2000. 382 с.

7. Коменский Я. А. Великая дидактика. М.: ДиректМедиа, 2013. 368 с.

8. Коменский Я. А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих // *Избр. пед. соч.* 1982. Т. 2. С. 285–469.

9. Корчак Я. Как любить ребёнка. М.: Азбука-Аттикус, 2022. 512 с.

10. Куклина Л. В., Куклин С. Я. Теоретические основы исследования экосистемного подхода к управлению образовательной деятельностью // *Современное педагогическое образование*. 2021. № 8. – С. 27-33.

11. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. М.: ИД «Карапуз», 2000. 272 с

12. Песталоцци И. Г. Книга для матерей. Лингард и Гертруда. М.: ИД «Карапуз», 2009. 236 с.

13. Прохорова О. Г. Управление образовательной организацией: воспитательная деятельность : учебное пособие. М.: Юрайт, 2020. 117 с.

14. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании. Strelbytsky Multimedia Publishing, 2018.

15. Толстой Л. Н. О народном образовании. М.: Художественная литература, 1936. 71 с.

16. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М.: Фаир-Пресс, 2004. 512 с.

17. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании. М.: Академия, 1988. 223 с.

18. Фрейре П. Педагогика угнетённых. М.: Ко-Либри, 2018. 288 с.

19. Юшаева Р. С., Цабаев С. Х. Современные модели управления образовательной организацией // *Гуманитарные и естественно-научные исследования: основные дискуссии*. Ростов н/Д.: Южный университет, 2021. С. 322–325.

The legacy of pedagogical thought as a resource for managing a modern educational organization

Vanivatova A.S.

Pacific National University

This article explores the legacy of pedagogical thought as a value-based and practical resource for the contemporary management of educational organizations. Amidst the transformation of the education system, growing regulatory pressure, and sociocultural challenges, revisiting the ideas of Comenius, Ushinsky, Rousseau, Diesterweg, Dewey, Freire, and other classic thinkers provides educational leaders with enduring guidance. The aim of the study is to identify pedagogical principles that remain relevant today and to analyze their potential for educational leadership.

The research is based on a theoretical-analytical approach and includes historical-pedagogical and interpretative analysis of both classical sources and contemporary studies. As a result, six key directions were identified: humanism, individualization, professional ethics, social justice, practice-oriented learning, and the concept of school as a community-based management model. The discussion emphasizes that ideas from the past do not require mechanical replication but can be meaningfully adapted to modern contexts. The conclusion asserts that historical-pedagogical knowledge can serve as a foundation for strategic leadership and the creation of an educational environment centered on the individual.

Keywords: history of pedagogy, humanistic paradigm, educational management, pedagogical legacy, individualization, educational values.

References

1. Alekseycheva, E. Y. (2021). *New Trends in the Management of Educational Systems*. In *Digital Humanities: The Human in a "Transparent" Society* (pp. 68–97). Moscow: Knigodel.
2. Asmolov, A. A., Svinarenko, A. G., & Soboleva, E. N. (2020). The Main Task of the School is to Preserve the Link Between Generations. *Educational Policy*, (4), 6–17.
3. Vanivatova, A. S., Zarina, Y. I., & Kulikova, A. G. (2024). Creating Schools of the Future: Developing the Educational Concept "School of Opportunities" in Khabarovsk. *Science and Education. Bulletin of the Khabarovsk Krai*, (4), 6–17.

4. Vygotsky, L. S. (1996). *Pedagogical Psychology*. Moscow: Pedagogika-Press.
5. Diesterweg, F. A. (1913). *Guide to the Education of German Teachers*. In *Selected Pedagogical Works*. Moscow.
6. Dewey, J. (2000). *Democracy and Education* (Russian trans.). Moscow: Pedagogika-Press.
7. Comenius, J. A. (2013). *The Great Didactic*. Moscow: DirectMedia.
8. Comenius, J. A. (1982). *General Consultation on the Improvement of Human Affairs*. In *Selected Pedagogical Works*, Vol. 2, pp. 285–469.
9. Korczak, J. (2022). *How to Love a Child*. Moscow: Azbuka-Atticus.
10. Kuklina, L. V., & Kuklin, S. Y. (2021). Theoretical Foundations of Research on the Ecosystem Approach to Managing Educational Activities. *Modern Pedagogical Education*, (8), 27–33.
11. Montessori, M. (2000). *Help Me to Do It Myself*. Moscow: Karapuz Publishing.
12. Pestalozzi, J. H. (2009). *Book for Mothers. Leonard and Gertrude*. Moscow: Karapuz Publishing.
13. Prokhorova, O. G. (2020). *Management of an Educational Organization: Educational Activities*. Moscow: Yurayt.
14. Rousseau, J.-J. (2018). *Emile, or On Education*. Strelbitsky Multimedia Publishing.
15. Tolstoy, L. N. (1936). *On Public Education*. Moscow: Khudozhestvennaya Literatura.
16. Ushinsky, K. D. (2004). *Man as the Object of Education: An Attempt at Pedagogical Anthropology*. Moscow: Fair-Press.
17. Ushinsky, K. D. (1988). *On National Character in Public Education*. Moscow: Akademiya.
18. Freire, P. (2018). *Pedagogy of the Oppressed*. Moscow: KoLibri.
19. Yushaeva, R. S., & Tsabayev, S. Kh. (2021). Contemporary Models of Educational Organization Management. In *Humanities and Natural Science Research: Key Discussions* (pp. 322–325). Rostov-on-Don: Southern University.

Внеучебная деятельность как фактор повышения качества условий осуществления образовательной деятельности в вузах России

Ганеев Алексей Рафисович

кандидат технических наук, ведущий эксперт центра экспертиз в образовании ФГБУ «Российская академия образования», argan74@mail.ru

Булаева Наталья Александровна

кандидат экономических наук, ведущий эксперт центра экспертиз в образовании ФГБУ «Российская академия образования», nbulaevamail@gmail.com

В статье рассматривается влияние внеучебной деятельности на качество условий реализации образовательной деятельности в вузах России через призму процедуры независимой оценки качества (НОК). Авторы подчеркивают, что несмотря на отсутствие прямого критерия, связанного с внеучебной работой в перечне показателей НОК, инфраструктура и активность студенческих объединений прямо отражаются на результатах оценки: комфортности условий, уровне удовлетворенности и доступности образовательной среды. Описана методология НОК, включающая анкетирование студентов, экспертные выезды и анализ сайтов вузов, которая позволяет выявить степень развития внеучебной сферы и её влияние на общие показатели образовательного процесса. Особое внимание уделено разнообразию студенческих объединений (научных, творческих, спортивных, волонтерских и др.) и их роли в формировании образовательной среды. Анализируются результаты социологических исследований, подтверждающие рост вовлеченности студентов во внеучебную деятельность, а также положительная корреляция между уровнем вовлеченности и значением интегрального показателя НОК. Приведены данные рейтинга вузов проекта «Твой Ход» и сопоставлены с результатами независимой оценки. Делается вывод о необходимости дальнейшего институционального укрепления и поддержки студенческой инициативы как фактора повышения качества образовательной среды.

Ключевые слова: внеучебная деятельность, студенческие объединения, НОК, качество условий, высшее образование, независимая оценка, образовательная среда, вовлеченность студентов, студенческие инициативы, воспитательная работа

Результаты проведенных исследований как в России, так и в зарубежных странах [1,2] показали, что существует взаимосвязь между внеучебной деятельностью и успеваемостью студентов: студенты, которые активно участвуют во внеучебной работе вуза, имеют более высокие оценки и лучшую успеваемость, чем те, кто не участвует в таких активностях.

Независимая оценка качества условий образовательной деятельности (НОК) рассматривает внеучебную работу вузов не как второстепенный элемент, а как значимый критерий, влияющий на ключевые показатели независимой оценки качества условий осуществления образовательной деятельности: комфортность условий, удовлетворенность обучающихся и доступность среды. И это несмотря на то, что в соответствии с процедурой в системе критериев и показателей НОК напрямую отсутствуют требования к оценке условий для внеучебной деятельности [3,4].

Методология сбора данных в рамках процедуры независимой оценки в соответствии с Моделью по расчету показателей независимой оценки качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, осуществляющими образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования и дополнительным профессиональным программам (Модель НОК) [5], сочетающая анкетирование студентов, экспертные выезды и анализ сайтов, позволяет комплексно оценить, в том числе, и созданные в вузе условия для реализации внеучебной деятельности.

Эксперты НОК в рамках выездов в образовательные организации проверяют не только наличие инфраструктуры для внеучебной работы, но и ее качество [5]. Например, зона отдыха (рекреации) оценивается не просто по факту наличия и соответствию нормативам по габаритам и требованиям к мебели, а по уровню оснащения: является ли она современным коворкингом с зарядками для гаджетов и эргономичной мебелью, или устаревшим холлом со скамейками. Аналогично анализируются условия для творческих, спортивных и научных мероприятий – доступность помещений для студентов, техническое оснащение, их адаптация для студентов с ОВЗ.

Наиболее распространенный механизм реализации внеучебной деятельности – студенческие объединения. Студенческое объединение – это объединение студентов на добровольных началах, которое создается с целью совместного решения различных вопросов по улучшению качества студенческой жизни и деятельности [6]. В зависимости от направления деятельности различают следующие виды студенческих объединений [7]:

- научно-исследовательские (научные сообщества, коворкинг-центры);
- творческие (студенческий творческий центр, вокальная студия, студенческий театр, КВН);
- спортивные и киберспортивные (студенческие спортивные клубы и ассоциации, туристические клубы);
- образовательные (академия кураторов, институт (центр) наставничества, школа активистов);
- общественные (студенческие советы, советы обучающихся, профкомы студентов, совет студенческих инициатив, центр мониторинга активности студентов);
- волонтерские (объединение волонтеров, штаб #МыВместе);
- информационные (студенческое телевидение, студенческая газета, студенческое радио);
- профессиональные (студенческие отряды, РСО, студенческое кадровое агентство);
- патриотические («Я горжусь», патриотический клуб, клуб памяти, поисковые отряды);
- межкультурные (клуб международного сотрудничества, интерклуб) и др.

Отдельно стоит выделить Общероссийскую общественную организацию «Российский Союз Молодёжи» (РСМ) и Общероссийское общественно-государственное движение детей и молодежи «Движение первых» (РДДМ), которые имеют свои представительства практически в каждом российском вузе и охватывают большинство из направлений, указанных выше. Целями данных организаций является воспитание детей и подростков, оказание помощи в профессиональной ориентации, самореализации, всестороннего развития и организации досуга.

К сожалению, на сегодняшний день отсутствуют сводные статистические данные по количеству студенческих объединений, действующих в российских вузах, их видам и направлениям работы, а также сводные данные по количеству членов. На сайтах вузов обязательно есть информация о наименованиях, целях, задачах и проводимых мероприятиях студенческих объединений (например, <https://studsovet.mgupp.ru/>, https://rgsu.net/for-students/vozmozhnosti/studencheskie_obedineniya/ и др.). Очень часто деятельность студенческих объединений довольно существенна: включает огромное количество мероприятий, охватывает значительное количество студентов и имеет опыт практической реализации студенческих проектов и инициатив. Например, информация о деятельности студенческих объединений Московского государственного университета пищевых производств за 2023 год [8]:

В России периодически проводятся исследования, направленные на определение вовлеченности обучающихся в студенческие объединения. Рассмотрим результаты, проведенные в последние годы.

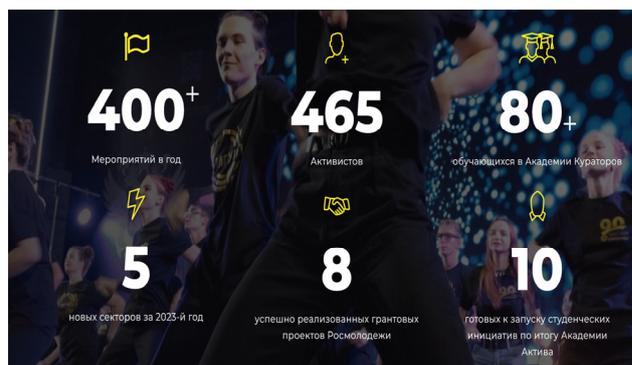


Рис. 1. Деятельность студенческих объединений Московского государственного университета пищевых производств за 2023 год

Наиболее известный, который проводится Высшей школой экономики (ВШЭ) на регулярной основе по актуальным направлениям высшего образования – Мониторинг экономики образования (МЭО). В 2020/2021 учебном году проводился опрос студентов очной формы обучения с применением метода самозаполнения электронной анкеты (CAWI) по квотной выборке. Выборка составляла 19 792 студента очной формы обучения, из них 13 372 студента бакалавриата, 4947 студентов специалитета и 1473 студента магистратуры [2]. В соответствии с данными исследования, «всего 32% студентов были вовлечены в деятельность внеучебных организаций. 11% состоят в студенческих организациях своего университета, 10% участвуют в спортивных организациях своего университета, 7% вовлечены в систему студенческого самоуправления, 7% занимаются волонтерством». При этом «более 30% студентов российских университетов участвуют в научной/проектной работе» [2].

Результаты исследования, проведенные на платформе «Неравнодушный человек» совместно с Минобрнауки России и комитетом Госдумы по молодежной политике в 2023 году [9] раскрывают масштаб вовлеченности в студенческие объединения: «Около 44% российских студентов вовлечены в общественную и волонтерскую деятельность». «Также в рамках опроса студенты рассказали, о каких службах поддержки, клубах, объединениях, местах для студентов в вузе им известно. Большинство респондентов назвали студенческие советы, советы обучающихся, профкомы студентов (84%). На втором месте по степени узнаваемости находятся студенческие спортивные клубы (81%), на третьем – волонтерский центр, штаб #МыВместе (76%). Более половины студентов (55%) заявили, что в их вузе действует профком студентов, 19% респондентов являются его членами. Около 10% опрошенных также принимают участие в деятельности студенческого совета». В исследовании приняли участие более 12,8 тыс. студентов старше 18 лет во всех регионах России.

Следует отметить, что в последнее время наблюдается увеличение количества студентов, вовлеченных во внеучебную деятельность в вузе, в первую очередь, за счет активизации деятельности волонтерских движений. Несмотря на сокращение

расходов на реализацию мероприятий государственных программ и проектов в сфере образования, расходы на грантовую поддержку студенческих активностей увеличиваются год от года.

Отдельно хочется отметить Всероссийский студенческий проект «Твой Ход», который реализуется Федеральным агентством по делам молодёжи (Росмолодёжь) при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации и входит в президентскую платформу «Россия – страна возможностей» [10]. «Всероссийский студенческий проект «Твой Ход» – это единое студенческое сообщество, где каждый готов направить усилия и энергию на создание востребованных проектов, развитие образовательных организаций и реализацию своего интеллектуального потенциала в нашей стране» [10]. В 2023–2024 годах были проведены исследования эффективности воспитательной деятельности в вузах, по результатам которых был составлен рейтинг вузов «Твой Ход» по индексу эффективности воспитательной деятельности в вузах, который формируется на основе мнения студентов и аналитики вовлечённости в государственную молодёжную политику с помощью баз данных следующих платформ: «Россия – страна возможностей», «Росмолодёжь.Гранты», форумная кампания и «Твой Ход» [11]. В 2023 году в формировании рейтинга участвовали 220 416 студентов, в 2024 году – уже 307 457 студентов.

На платформе «Россия – страна возможностей» представлен рейтинг вузов за 2024 год. В топ-50 вузов вошли вузы, расположенные в 33 субъектах Российской Федерации (см. таблица 1) [11].

Таблица 1
Рейтинг вузов за 2024 год

Субъект Российской Федерации	Кол-во вузов, включенных в рейтинг
Волгоградская область	3
Курская область	3
Пензенская область	3
Донецкая Народная Республика	2
Краснодарский край	2
Липецкая область	2
г. Москва	2
Орловская область	2
Республика Мордовия	2
Ростовская область	2
Саратовская область	2
Свердловская область	2
Ульяновская область	2
Чувашская Республика	2
Алтайский край	1
Белгородская область	1
Брянская область	1
Воронежская область	1
Курганская область	1
Московская область	1
Нижегородская область	1
Омская область	1
Оренбургская область	1
Республика Башкортостан	1
Республика Крым	1
Республика Северная Осетия-Алания	1
Республика Татарстан	1
г. Санкт-Петербург	1
Ставропольский край	1
Тамбовская область	1
Удмуртская Республика	1
Калужская область	1
Кемеровская область	1

Следует отметить, что в указанный рейтинг (топ-50) не вошли вузы из студенческих городов, таких как Томск, Новосибирск, а из г. Москвы и г. Санкт-Петербурга в рейтинг попали только по одному вузу.

Если проанализировать результаты независимой оценки качества условий осуществления деятельности образовательными организациями (интегральный показатель НОК) за 2022–2024 годы указанных в рейтинге организаций, то можно отметить, что практически у всех значение интегрального показателя превышает среднее значение за год проведения НОК (см. таблицу 2). Это позволяет сделать вывод о зависимости качества условий и эффективности организации воспитательной работы в вузах.

Таблица 2
Интегральный показатель НОК за 2022–2024 годы

Наименование образовательной организации	Год проведения НОК	Значение	Среднее значение за год проведения НОК	Отклонение от среднего
1. ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет»	2023	98,70	94,73	4,19
2. ФГБОУ ВО «Северо-Осетинская государственная медицинская академия» Министерства здравоохранения Российской Федерации	2024	99,20	93,81	5,75
3. ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко»	2023	98,99	94,73	4,50
4. ФГБОУ ВО «Саратовская государственная юридическая академия»	2024	95,81	93,81	2,13
5. ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»	2024	99,24	93,81	5,79
6. ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина»	2023	97,44	94,73	2,86
7. ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»	2023	96,83	94,73	2,22
8. ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»	2023	94,75	94,73	0,02
9. Алтайский филиал - ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»	2022	99,93	96,27	3,80
10. ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет»	2023	97,83	94,73	3,27
11. ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет архитектуры и строительства»	2024	92,68	93,81	-1,20
12. ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского»	2023	96,46	94,73	1,83
13. ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»	2023	98,13	94,73	3,59
14. ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный аграрный университет»	2023	97,98	94,73	3,43

15. ФГБОУ ВО «Воронежский государственный медицинский университет имени Н.Н. Бурденко» Министерства здравоохранения Российской Федерации	2022	99,19	96,27	3,03
16. ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»	2023	92,49	94,73	-2,36
17. ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»	2024	90,62	93,81	-3,40
18. ФГБОУ ВО «Ростовский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации	2022	96,61	96,27	0,35
19. ФГАОУ ВО «Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова» Министерства здравоохранения Российской Федерации	2023	94,56	94,73	-0,18
20. ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»	2023	99,05	94,73	4,56
21. ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»	2024	98,25	93,81	4,73
22. ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова»	2023	98,40	94,73	3,87
23. ФГБОУ ВО «Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю.А.»	2024	96,25	93,81	2,60
24. ФГБОУ ВО «Чувашский государственный аграрный университет»	2023	98,54	94,73	4,02
25. ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет»	2024	93,56	93,81	-0,27
26. ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина»	2023	97,80	94,73	3,24
27. ФГБОУ ВО «Донбасская аграрная академия» *	x	x	x	x
28. ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского»	2024	93,87	93,81	0,06
29. ФГБОУ ВО «Уральский государственный юридический университет имени В.Ф. Яковлева»	2023	97,83	94,73	3,27
30. ФГБОУ ВО «Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова»	2021	96,90	95,70	1,25
31. ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»	2023	95,92	94,73	1,26
32. ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет имени А.И. Куинджи» *	x	x	x	x
33. ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»	2024	94,59	93,81	0,83
34. ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»	2023	98,68	94,73	4,17
35. ФГБОУ ВО «Российский государственный университет туризма и сервиса»	2023	97,08	94,73	2,48
36. ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»	2024	97,00	93,81	3,40
37. ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»	2023	99,02	94,73	4,53

38. ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»	2022	93,56	96,27	-2,81
39. ФГБОУ ВО «Орловский государственный аграрный университет имени Н.В. Парахина»	2024	92,43	93,81	-1,47
40. ФГБОУ ВО «Пензенский государственный аграрный университет»	2024	97,36	93,81	3,78
41. ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения»	2023	95,87	94,73	1,20
42. ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации	2022	98,50	96,27	2,32
43. ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»	2023	98,36	94,73	3,83
44. ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»	2022	97,67	96,27	1,45
45. ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет»	2023	97,45	94,73	2,87
46. ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева»	2023	97,85	94,73	3,29
47. ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» *	x	x	x	x
48. ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва»	2023	95,46	94,73	0,77
49. ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет»	2024	94,22	93,81	0,44
50. ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет»	2023	95,43	94,73	0,74

* – для вузов, расположенных в новых российских территориях, процедура НОК, по решению Общественного совета по НОК, запланирована на 2026–2029 годы.

Анкетирование студентов в рамках НОК включает прямые вопросы об удовлетворенности условиями: наличием зон отдыха, навигацией, санитарным состоянием помещений. В соответствии с Моделью НОК [5], в случае, если анкетированный не удовлетворен или частично не удовлетворен каким-либо условием в вузе, ему необходимо указать, что конкретно не устраивает и что нужно сделать, чтобы улучшить. Особую ценность представляют открытые ответы, где обучающиеся формулируют конкретные запросы – от создания новых студенческих пространств до модернизации существующих. Эти данные становятся основой для изменений: лучшие вузы оперативно реагируют на предложения, развивая среду через проекты типа «точек кипения», инклюзивных коворкингов или стартап-акселераторов.

Примеры из практики НОК показывают, что вузы с насыщенной внеучебной жизнью демонстрируют более высокие показатели удовлетворенности. Патриотические проекты, волонтерские инициативы или хакатоны не просто реализуются – они требуют качественной инфраструктуры: музеев для исторических квестов, транспорта для экскурсий,

лабораторий для разработчиков. Здесь НОК выступает инструментом обратной связи, выявляя дисбаланс между потребностями современной молодежи и реальным положением дел.

Таким образом, внеучебная деятельность, рассматриваемая через призму НОК, становится индикатором качества образовательной среды, стимулом для развития инфраструктуры и социальным лифтом для студентов. Результаты оценки – не просто отчет, а руководство к действию для вузов, позволяющее трансформировать пространства и условия обучения в соответствии с актуальными запросами обучающихся.

Литература

1. Щеглова И. А., Дремова О. В. Внеучебная деятельность как фактор академической успешности студентов: информационный бюллетень/Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». Москва: НИУ ВШЭ, 2022. 36 с. (Мониторинг экономики образования. № 10 (27)). ISBN 978-5-7598-2671-2. URL: [https://www.hse.ru/data/2022/05/17/1822938853/ib_10\(27\)_2022.pdf](https://www.hse.ru/data/2022/05/17/1822938853/ib_10(27)_2022.pdf).

2. Малошенок Н. Г., Вилкова К.А. Измерение учебной вовлеченности студентов как инструмент оценки качества российского высшего образования: информационный бюллетень. Т.24: Мониторинг экономики образования. М.: НИУ ВШЭ, 2022. 44 с.

3. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 31 июля 2020 г. № 860 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, осуществляющими образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования» / [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: [сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_361663/ (дата обращения: 16.06.2024).

4. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 3 сентября 2020 г. № 1156 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, осуществляющими образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам» / [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс: [сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_365766/ (дата обращения: 16.06.2024).

5. Модель по расчету показателей независимой оценки качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, осуществляющими образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования и дополнительным профессиональным программам [электронный ресурс] // Сбор и обобщение информации о качестве условий осуществления образовательной деятельности организациями высшего образования, распространение результатов независимой оценки качества (НОК) условий осуществления образовательной деятельности. URL:

https://nok-mon.ru/doc/Doc2025/Модель_НОК_2025_версия_1.pdf (дата обращения: 16.06.2024).

6. Бушуева А.А., Цветкова К.Д. Управление студенческим объединением // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. 2017. С. 3–5.

7. Голубева О.В., Хижная А.В., Бушуева А.А. Студенческие объединения: место и роль во внеучебной деятельности вуза // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, номер 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/52PDMN617.pdf> (дата обращения: 16.06.2024).

8. Сайт студенческих объединений Московского государственного университета пищевых производств [электронный ресурс]. URL: <https://studsovet.mgupp.ru/> (дата обращения: 16.06.2024).

9. Около 44% опрошенных студентов в РФ вовлечены в общественную и волонтерскую деятельность// ТАСС [электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/18229941> (дата обращения: 16.06.2024).

10. Твой ход. Проект от Росмолодежь // Россия-Страна Возможностей [электронный ресурс]. URL: <https://rsv.ru/competitions/project/1/3df42bc0-6e0d-4fac-8f68-4c6cf7fcf306/> (дата обращения: 16.06.2024).

11. Всероссийский студенческий проект «Твой Ход» подвёл итоги исследования индекса эффективности вузов за 2024 год// Россия-Страна Возможностей [электронный ресурс]. URL: <https://rsv.ru/news/1/7574/> (дата обращения: 16.06.2024).

Extracurricular Activities as a Contributing Factor in Improving the Educational Environment in Russian Universities

Ganeev A.R., Bulaeva N.A.
Russian Academy of Education

This article examines the role of extracurricular activities in improving the educational environment in Russian universities through the lens of independent quality assessment (IQA). Although extracurricular engagement is not formally included among the assessment criteria, the authors argue that related indicators—the infrastructure and activity of student organizations—have a direct influence on the outcomes of independent quality assessments. These indicators affect key aspects such as the comfort of the learning environment, student satisfaction, and the overall availability of educational resources. The methodology of independent quality assessment is outlined, incorporating student surveys, expert reviews, and analysis of university websites. This approach enables the evaluation of how developed the extracurricular sphere is and how it influences broader educational outcomes. Particular emphasis is placed on student-led organizations—academic, creative, volunteer-based, and others—and their contribution to the overall learning environment. The article analyzes sociological research confirming an increase in student engagement in extracurricular activities, as well as a positive correlation between the level of engagement and higher scores in independent quality assessments. The article also presents data from the «Your Move» («Tvoi Khod») University Ranking Project and examines its alignment with the results of independent quality assessments. It is concluded that further institutional development and support for student-led initiatives are necessary, as these initiatives represent a strategic component in improving the quality of the educational environment.

Keywords: extracurricular activities, student organizations, IQA, environment quality, higher education, independent assessment, educational environment, student engagement, student-led initiatives, educational work

References

1. I. A. Shcheglova, O. V. Dremova. Extracurricular Activities as a Contributing Factor in Students' Academic Success. University Education Newsletter / Higher School of Economics (National Research University). Moscow: HSE Publishing, 2022. 36 pages (Monitoring of the Economics of Education. No. 10 (27)). ISBN 978-5-7598-2671-2. URL: [https://www.hse.ru/data/2022/05/17/1822938853/ib_10\(27\)_2022.pdf](https://www.hse.ru/data/2022/05/17/1822938853/ib_10(27)_2022.pdf).

2. N. G. Maloshonok, K. A. Vilkova. Measuring Student Engagement as a Tool for Assessing the Quality of Higher Education in Russia. University Education Newsletter. Vol. 24: Monitoring of the Economics of Education. Moscow: HSE Publishing, 2022. 44 pages.
3. Order No. 860 of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation dated July 31, 2020 «On the Approval of Indicators Characterizing the General Criteria for Assessing the Quality of Conditions for the Implementation of Educational Activities by Institutions Providing Higher Education» / [Electronic resource] // KonsultantPlus: [Website]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_361663/ (accessed on: 16.06.2024).
4. Order No. 1156 of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation dated September 3, 2020 «On the Approval of Indicators Characterizing the General Criteria for Assessing the Quality of Conditions for the Implementation of Educational Activities by Institutions Providing Additional Professional Programs» / [Electronic resource] // KonsultantPlus: [Website]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_365766/ (accessed on: 16.06.2024).
5. Model for Calculating Indicators of the Independent Assessment of the Quality of Conditions for the Implementation of Educational Activities by Institutions Providing Higher Education and Additional Professional Programs [Electronic resource] // Collection and Consolidation of Information on the Quality of Conditions for the Implementation of Educational Activities by Higher Education Institutions, and Dissemination of the Results of Independent Quality Assessment (IQA) of These Conditions. URL: https://nok-mon.ru/doc/Doc2025/Модель_НОК_2025_версия_1.pdf (accessed on: 16.06.2024).
6. A. A. Bushueva, K. D. Tsvetkova. Management of Student Organizations // Innovative Approaches to Solving Professional and Pedagogical Issues. 2017. P. 3–5.
7. O. V. Golubeva, A. V. Khizhnaya, A. A. Bushueva. Student Organizations: Their Role and Place in University Extracurricular Activities // Online Magazine «World of Science» (“Mir nauki”), 2017, Vol. 5, No. 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/52PDMN617.pdf> (accessed on: 16.06.2024).
8. Website of Student Organizations of Moscow State University of Food Production [Electronic resource]. URL: <https://studsovet.mgupp.ru/> (accessed on: 16.06.2024).
9. About 44% of surveyed students in the Russian Federation participate in social and volunteer activities // TASS [Electronic resource]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/18229941> (accessed on: 16.06.2024).
10. Your Move (Tvoi Khod). Project by Rosmolodezh (Federal Agency for Youth Affairs) // Russia: Country of Opportunities [Electronic resource]. URL: <https://rsv.ru/competitions/project/1/3df42bc0-6e0d-4fac-8f68-4c6cf7fcf306/> (accessed on: 16.06.2024).
11. The All-Russian student project «Your Move» («Tvoi Khod») has summarized the results of the 2024 university efficiency index study // Russia: Country of Opportunities [Electronic resource]. URL: <https://rsv.ru/news/1/7574/> (accessed on: 16.06.2024).

Реализация программ по формированию и сохранению семейных ценностей студенческой молодежи (на примере СамГТУ)

Гридина Вера Валерьевна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Философия и социально-гуманитарные науки», Самарский государственный технический университет, samavera@mail.ru

В статье рассматривается и анализируется отношение современной молодежи к семье и браку. Несмотря на то, что семья для молодежи является значимой ценностью, на смену ее традиционной форме приходят свободные отношения, малодетность, карьера и материальный достаток. Важную роль в формировании духовно-нравственных и семейных ценностей играет государство, которое реализует государственную и молодежную политику с целью сохранения и приобщения молодого поколения к традиционным семейным ценностям.

Рассмотрены формы организации и проведения мероприятий по сохранению семейных ценностей в системе отечественного высшего образования. Представлен опыт реализации факультативного курса «Основы семейных отношений» и студенческого форума «Семейные ценности современной молодежи» в Самарском государственном техническом университете, направленные на популяризацию традиционных семейных и духовно-нравственных ценностей в студенческой среде.

Ключевые слова: образовательные организации, студенты, семья, семейные ценности, воспитательная работа, вуз, молодежь, социологические исследования, государственная семейная политика, брак, традиционные ценности

Семья является основой для формирования личности каждого человека. В семье закладываются основы семейных ценностей, которые передаются из поколения в поколение. На протяжении последних десятилетий многие авторы активно изучают ценности молодежи и отмечают важность семьи, от которой зависит будущее личности и стабильность общества в целом [6;8;12;13;18]. Важную роль для сохранения исторической памяти и преемственности поколений играют семейные ценности, к которым относят любовь, заботу, верность, уважение, почитание предков, сохранение и передачу традиций, семейные обычаи, ответственность, взаимопонимание, поддержку и т.д. [6]. Особенно актуален в настоящее время вопрос формирования семейных ценностей у цифрового поколения, которое исследователи называют «поколением Z» [15].

Несмотря на то, что результаты многих исследований показывают, что семья в системе ценностей современной молодежи занимает лидирующую позицию [10;13;20;24], значимость семейного воспитания снижается, многие молодые люди не знают традиций своей семьи, не могут назвать более 5 семейных ценностей, считают их неактуальными, не видят необходимости в регистрации брака, не интересуются темой воспитания детей [19]. К семейным традициям и ценностям студенты, как правило, относят праздники в кругу семьи (чаще всего, Новый год), совместный досуг (посещение кинотеатров, театров, просмотр фотоальбомов), отдых на природе, дни рождения членов семьи, проявление уважения и заботы к своей семье, почитание старших, сохранение семейных реликвий, совместное проведение воскресных встреч, за которыми обсуждаются важные вопросы [1;13; 20]. Однако, понятие брака часто обесценивается, с каждым днем растет число разводов, молодые люди не подготовлены к семейной жизни, предпочитают семье карьеру и материальные ценности, ведут потребительский образ жизни [7]. По статистике, Россия занимает третье место среди всех стран по частоте разводов [16]. О разрушении системы традиционных ценностей и представлений о семье в современном мире пишут многие авторы [7; 13; 11; 4]. К сожалению, в современном отечественном образовании недостаточно внимания уделяется вопросам подготовки молодёжи к созданию семьи. Как справедливо отмечает Е.Б.Файзиева, из школьной программы незаслуженно после 90-х гг. исчез предмет «Этика и психология семейной жизни» [25], а внеклассные занятия, которые проводятся с учащимися по подготовке их к семейной жизни, как правило бессистемные и формальные, повышение квалификации

и переподготовки учителей в данном направлении не проводится. Вместе с тем, подготовка современной молодежи к будущей семейной жизни, в т.ч. в виде проведения спецкурсов по семьеведению или основам семейной жизни должна являться обязательной частью образования [25].

В Самарском государственном техническом университете (далее - СамГТУ) для студентов 3 курса в течение 7 лет проводится факультативный курс «Основы семейных отношений» [9]. Содержание данной дисциплины построено на основе пожеланий учащихся и включает 4 практико-ориентированных блока: социально-психологические основы семьи, духовно-нравственные основы семейной жизни, основы семейного права, бюджет молодой семьи. По мнению преобладающего числа студентов, данная дисциплина имеет большую значимость и должна читаться во всех вузах. Студенты отмечают, что курс удачно сбалансирован, его ведут компетентные преподаватели, которые проводят интересные встречи, тренинги, тесты, используют игровые форматы работы. Большинство студентов считают, что преимуществом курса является отсутствие лекций и необходимости вести обязательные конспекты и слушать монотонное выступление лектора.

Важность сохранения семейных ценностей осознается и государством, которое стремится уделять данному вопросу серьезное внимание [4;5;14]. В поправках в Конституцию Российской Федерации, принятых в 2020 году сказано, что государство выступает за традиционные семейные ценности: брак как союз мужчины и женщины, уважение детей к старшим, доверие и забота нескольких поколений семьи друг о друге. С целью сохранения и укрепления духовно-нравственных и семейных ценностей российского народа в течение нескольких последних лет был принят ряд государственных документов: Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», Распоряжение Правительства РФ от 11 сентября 2024 года № 2501-р «О Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 г.», Указ Президента от 22 ноября 2023 г. № 875 «О проведении в РФ Года семьи». Ключевой идеей указанных документов является сохранение такой традиционной ценности, как семья. Одним из последних документов в этой серии стала «Стратегия семейной и демографической политики в России на период до 2036 года», утверждённая правительством РФ. Ее цель — сохранение населения страны за счёт повышения рождаемости, поддержка и защита семей как основы российского общества [2]. Нельзя не упомянуть и такое направление деятельности государства, как молодежная государственная политика, одной из задач которых является формирование традиционных семейных ценностей у молодежи. Особую роль здесь играет Федеральное агентство по делам молодежи – Росмолодежь, созданное в 2012 году. В настоящее время Росмолодежь работает по 18 направлениям, 2 из которых —

поддержка проектов, направленных на сохранение семейных ценностей. Нельзя не упомянуть всероссийский конкурс «Это у нас семейное», который с 2024 года был запущен в нашей стране в рамках национальных проектов России.

В рамках проведения Года семьи в Российской Федерации в 2024 году в различных регионах страны был реализован комплекс программ, проектов и мероприятий, направленных на укрепление значимости традиций и формирование семейных ценностей. Особое место в реализации данных проектов было отведено учебным учреждениям, перед которыми стоит ответственная задача разработки мероприятий со студентами, направленных на повышение роли семьи и сохранение семейных ценностей. Данная работа должна быть не разовой, а комплексной и регулярной, с использованием различных интерактивных технологий, в которую могли бы включаться сами студенты. Поэтому крайне важно регулярно проводить в студенческой среде социологические исследования, чтобы иметь представления молодежи о семье и семейных ценностях и понимать востребованность тех или иных проектов [10;21]. Среди интерактивных методик и технологий, которые можно использовать в проектах по формированию семейных ценностей А.В. Исаяев, И.В. Михалев, Е.В. Титова называют сказкотерапию, игровые и кейс-технологии, арт-педагогические методы, творческие проекты, тематические беседы, круглые столы [13].

Помимо традиционных способов обсуждения значимости семейных ценностей и традиций на примерах из жизни членов семьи, родственников и земляков на занятиях по истории, социологии или культурологии [23], в прошедший Год семьи в системе высшего образования проводилось множество различных мероприятий. Среди них: форумы (в формате мастер-классов, лекций, интерактивных игр, выставок, квестов, панельных дискуссий, фотосессий) [14], круглые столы, научно-практические конференции по семейным ценностям в очном и смешанном формате [3;17], семейные чемпионаты, семейные клубы, на которые приглашались специалисты различного профиля [3;21;22;25;27].

В рамках проведения Года семьи в России были реализованы проекты: «Счастливые семьи – будущее страны» (с проведением семинаров, тренингов, дискуссий, консультаций специалистов) [4], «Пропаганда семейных ценностей» (с проведением просветительских семинаров, подготовкой серии документальных фильмов о многопоколенных, многодетных, счастливых семьях, групповыми консультациями психологов и педагогов, проведением круглых столов, разработкой пособия «Семейные ценности в вопросах и ответах») [19]. В КалмГУ имеется интересный опыт проведения творческого конкурса семейных историй и мероприятий «В кругу семьи», которые устраиваются для студентов, вступивших в брак в период обучения. На этих встречах участники делятся личными историями создания семьи, сохранения семейных традиций и обычаев, рассказывают о своих увлечениях, взаимоотношениях в семье и обмениваются опытом [21]. Другой

интересный опыт - проект «Семейный очаг». Реализация проекта осуществлялась по четырём направлениям: киноклуб; игровой клуб (с использованием настольных психологических игр и обсуждением тем по семейной проблематике); дискуссионный клуб (выступления спикеров с докладами по проблематике семейных отношений и их последующим обсуждением); организация просветительско-воспитательной среды (создание сообщества в ВК – группы «Семейный очаг», где регулярно размещалась информация о мероприятиях проекта, конкурсах, встречах и награждениях участников); ежемесячное проведение конкурсов по семейной тематике; проведение тематических встреч; организация тематической лаунж-зоны с пространством для отдыха, общения, дискуссий; проведение регулярных выставок по семейной тематике; обновляемая выставка книг, журналов по семейной тематике в открытом доступе; буклетница с материалами на значимые для студентов семейные темы; оформление стендов; проведение тематических экскурсий [25].

При реализации многих проектов авторы привлекали к участию различные организации – культурные, образовательные, здравоохранительные, СОНКО. Таким образом, в различных регионах РФ были реализованы и действуют в настоящее время программы и мероприятия, направленные на формирование семейных ценностей.

В СамГТУ, кроме действующего курса по основам семейных отношений, ежегодно проводятся мероприятия, направленные на сохранение и укрепление духовно-нравственных и семейных ценностей. С 2022 г. в вузе действует программа материальной и социальной поддержки обучающихся, имеющих детей. В 2024 г. Духовно-просветительский культурный центр (одно из подразделений СамГТУ) стал победителем грантового конкурса Росмолодежь с проектом студенческого Форума «Семейные ценности современной молодежи». Форум представлял собой комплекс культурно-просветительских мероприятий, направленных на популяризацию, сохранение и развитие в студенческой среде традиционных семейных и духовно-нравственных ценностей, поддержку значимости семейных традиций. Основными задачами Форума стали: пропаганда нравственных ценностей семьи среди молодежи, мотивация студентов к изучению истории семьи и сопричастности к истории своего рода, укрепление семейных связей, формирование среди подрастающего поколения чувства уважения к ветеранам ВОВ, участникам локальных конфликтов и СВО, противодействие попыткам фальсификации и искажению истории и правды о Великой Отечественной войне. Форум представлял собой несколько тематических площадок, которые проходили в течение всего 2024г. Проект был реализован совместно с органами ЗАГС Самарской области и Управления стратегии развития социальной защиты населения и демографической политики Самарской области. Среди проводимых в рамках Форума мероприятий следует отметить: проведение мастер-класса для студентов по

составлению генеалогического древа своей семьи с последующей подготовкой работ на конкурс «Семейное древо», конкурс исторических сочинений «Поколение победителей», фотоконкурс «Моя семья – мое богатство» с последующей выставкой лучших фотографий студентов, интерактивная лекция с семейным психологом, кулинарный конкурс «Семейный рецепт», открытая лекция с участием представителя ЗАГС и Управления стратегии развития социальной защиты населения и демографической политики Самарской области «Государство для молодой семьи», семейным психологом и директором консультационного семейного центра «Семейный очаг».

Основной целью конкурса исторических сочинений «Поколение победителей» стало сохранение преемственности и исторической памяти подвига советского народа в Великой Отечественной войне, героях и участниках локальных военных конфликтов и СВО, любви к Родине. Для участия в Конкурсе студенты представили фото героя своей семьи, описали его подвиг и историю жизни в формате исторического сочинения. Работы отличались высокой эмоциональностью и выражали глубокое уважение к памяти предков, участвовавших в военных действиях. К своим сочинениям участники прикладывали фотографии родственников-участников ВОВ, награды и документы военных лет.

Во время проведения тематической интерактивной площадки с семейным психологом «Быть в семье - быть собой» студенты обсудили стратегии разрешения конфликтов в семье, отношения в паре и способы создания эффективных взаимоотношений между мужчиной и женщиной, родителями и детьми.

Целью семейного фотоконкурса «Моя семья - мое богатство» стал отбор студентами в своих семейных архивах фотографий, которые способствуют позитивному восприятию семейных отношений, материнства, отцовства и детства, передают чувства любви, доброты, преемственности поколений, заботы по отношению к близким людям. На снимке должен был быть представлен момент, который объединяет всех членов семьи, является традицией или поводом для общего сбора близких родственников. Каждое фото сопровождалось кратким описанием истории, изображенной на фото семейной традиции или ценности. Работы студентов включали фотографии из семейных архивов начала XX века, детские снимки участников, фотографии с родителями и родственниками на природе и важные семейные события.

Студенческий кулинарный конкурс «Наш семейный рецепт» представлял презентацию блюд, выполненных студентами по фирменному семейному или традиционному национальному рецепту. Участники конкурса представили фотографии блюд, приготовленных лично или с участием членов семьи, короткие видео и презентации с рецептурой блюда и описанием его семейной традиции приготовления.

Заключительной частью проекта стало проведение итогового Форума «Семейные ценности современной молодежи» с интерактивной лекцией «Государство для молодой семьи», на которой студенты вместе с экспертами обсудили основы создания крепкой семьи, возможности для получения помощи и поддержки от государства молодым семьям и семьям с детьми. Завершением Форума стало награждение призами и памятными подарками от Росмолодежь всех победителей и участников конкурсов.

Информация о проводимых мероприятиях в рамках проекта передавалась через соцсети вуза, подразделения воспитательной и социальной работы, афиши, интернет-сайт вуза, вузовское печатное издание «Инженер», личные приглашения студентов. Форум показал высокую заинтересованность студентов, которые активно включались во все проводимые мероприятия.

В процессе подготовки к конкурсам студенты отмечали, что на формирование семейных ценностей влияет семья, близкие родственники, окружение, образовательные учреждения (школа, университет), а также социальные сети и Интернет, что подтверждают результаты исследований других авторов [13].

Проекты описанных мероприятий могут быть использованы в работе с молодежью в других вузах и учебных учреждениях, в работе специалистов по молодежной политике и воспитательной работе, в практике семейных психологов, работающих с молодыми семейными парами.

Важно, что семья по-прежнему является ценностью для молодежи, хотя ее современная либеральная модель, как правило, не способствует сохранению семейных ценностей. Поэтому крайне важно создавать и внедрять в образовательное пространство программы и проекты, направленные на приобщение молодежи к семейным ценностям, привлекать молодежь и средства массовой информации к популяризации, организации и участию в подобных проектах.

Литература

1. Абрамкина С. Г., Еньшина Н. А. Проявление исторической памяти студенческой молодежи в сфере семьи и досуга // МНКО. 2014. №4 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-istoricheskoy-pamyati-studencheskoy-molodyozhi-v-sfere-semi-i-dosuga> (дата обращения: 30.07.2025).

2. Аверьянова В. Родительный падеж: у России появилась демографическая стратегия <https://iz.ru/1859796/valentina-averanova/roditelnyipadez-u-rossii-poavilas-demograficeskaa-strategia> (дата обращения: 30.07.2025).

3. Алексеева И.С., Филин С.А. Традиционные и семейные ценности в представлении студентов // Педагогика. Психология. Философия. 2024. №4 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnye-i-semeynye-tsennosti-v-predstavlenii-studentov> (дата обращения: 30.07.2025).

4. Андриенко О.А., Безенкова Т.А., Слепухина Г.В. Опыт-экспериментальная деятельность образовательных учреждений по формированию семейных ценностей у обучающихся // БГЖ. 2020. №3 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opytno-eksperimentalnaya-deyatelnost-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy-po-formirovaniyu-semeynyh-tsennostey-u-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 30.07.2025).

5. Андрушина Е. В., Панова Е. А. Влияние государственной политики на семейные стратегии студенческой молодежи // Ars Administrandi. 2019. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-gosudarstvennoy-politiki-na-semeynye-strategii-studencheskoy-molodezhi> (дата обращения: 30.07.2025).

6. Беликова С. Б. Семья и семейные ценности как основа формирования личностных качеств // Журнал: инновации, наука, образование. 2021. № 29. С. 482–487.

7. Березина Т.Ю., Пузеп Л.Г. Формирование представлений о традиционных семейных духовно-нравственных ценностях у студентов педагогического вуза // Высшее образование сегодня. 2018. № 10. С. 31-35.

8. Галеева А.Н. Семейные ценности молодежи // Народное образование. Педагогика. 2015. № 4.

9. Гридина В. В. Педагогические инструменты формирования ценности семьи у студентов вузов: на примере курса "Основы семейных отношений" / В. В. Гридина, Т. В. Тимонина // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 7. – С. 87-90.

10. Гридина В. В. Представления студенческой молодежи о брачно-семейных отношениях: социальные аспекты (на примере города Самара) / В. В. Гридина // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2018. – Т. 9, № 3. – С. 9.

11. Джафарова А.Г., Лаптева Е.В. Отношение студентов к институту семьи и семейным ценностям // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: Науки общества и гуманитарные науки. 2021. № 1 (24). С. 67-72

12. Дюльдина Ж.Н., Шустова Л.П. Категории «ценность» и «семейные ценности» в философских, психологических и социально-педагогических науках // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 11-1. С. 96-99.

13. Исаев А.В., Михалев И.В., Титова Е.В. Формирование семейных ценностей в студенческой среде (социологический анализ) // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2022. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-semeynyh-tsennostey-v-studencheskoy-sredesotsiologicheskij-analiz> (дата обращения: 30.07.2025).

14. Ковальчук О.В., Алиева А. Камандар Кы Проект по развитию профессионального волонтерства в молодежной среде в рамках форума «Супер семья» // Universum: психология и образование. 2024. №7 (121). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proekt-po-razvitiyu-professionalnogo-volonterstva-v-molodezhnoy-srede>

v-ramkah-foruma-super-semeyka (дата обращения: 30.07.2025).

15. Кондрашова В.С. Воспитание семейных ценностей у студентов цифрового поколения // Материалы V Международной научно-практической конференции «Содержательные и процессуальные аспекты современного образования». Астрахань: Изд-во АГУ, 2023. С. 105-108.

16. Кривякина Е. Распадаются семь из 10 браков: почему в России резко выросло число разводов [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.kp.ru/daily/27659/5010058/> (дата обращения: 30.07.2025).

17. Маленова А. Ю. Региональный круглый стол «семья в системе ценностей современной молодежи» // ОМГУ. 2021. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnyy-kruglyy-stol-semya-v-sisteme-tsennostey-sovremennoy-molodezhi> (дата обращения: 30.07.2025).

18. Матвеева Е.В., Сат А.В. Кросс-региональный анализ семейных ценностей студенческой молодежи в регионах Сибирского федерального округа // Вестник Пермского университета. Серия: Политология. 2025. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kross-regionalnyy-analiz-semeynyh-tsennostey-studencheskoy-molodezhi-v-regionah-sibirskogo-federalnogo-okruga> (дата обращения: 30.07.2025).

19. Морозова О. В., Целевич Т. И. Воспитательная работа по формированию и развитию семейных ценностей у студентов педагогического вуза // Вестник СИБИТА. 2022. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnaya-rabota-po-formirovaniyu-i-razvitiyu-semeynyh-tsennostey-u-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (дата обращения: 30.07.2025).

20. Мухортов Д.С., Стрелец И.Э. Проблемы формирования созидательных ценностей студенческой молодежи (итоги опроса) // Полит. Наука. 2023. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-formirovaniya-sozidatelnyh-tsennostey-studencheskoy-molodezhi-itogi-oprosa> (дата обращения: 30.07.2025).

21. Сангаджиева А.Н. Формирование семейных ценностей у студенческой молодежи в образовательной среде вуза // Вестник науки. 2024. №10 (79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-semeynyh-tsennostey-u-studencheskoy-molodezhi-v-obrazovatelnoy-srede-vuza> (дата обращения: 30.07.2025).

22. Санникова Ю.П., Новгородцева И.В., Кочуров М.Г. Опыт работы студенческого клуба по формированию семейных ценностей студентов вуза // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2024. №1 (61). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-raboty-studencheskogo-kluba-po-formirovaniyu-semeynyh-tsennostey-studentov-vuza> (дата обращения: 30.07.2025).

23. Свиридова И.Д., Башарина С.М. Практика формирования семейных ценностей у студентов и молодёжи // Климантова Г.И. (ред.) Материалы XXI

Международного конгресса «Российская семья в повседневной жизни: горизонты благополучия». М.: Изд-во РГСУ, 2023. С. 130-135.

24. Серебрякова, А. А. Семейные ценности как часть традиционных российских духовно-нравственных ценностей / А. А. Серебрякова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Право. – 2024. – № 2(78). – С. 155-160.

25. Стрелец И.Э. Проблемы формирования созидательных ценностей студенческой молодежи (итоги опроса) // Политическая наука. – 2023. – № 4. – С. 186–203.

26. Файзиева Е.Б., Нилова Н.А. Организационно-методические аспекты создания внутривузовской системы просемейного воспитания студентов // Социальная педагогика. 2013. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-metodicheskie-aspekty-sozdaniya-vnutrivuzovskoy-sistemy-prosemeynogo-vospitaniya-studentov> (дата обращения: 30.07.2025).

27. Феттер И.В., Петрухина О.А. Интериоризация педагогических ценностей в условиях студенческого конкурса "Духовно-нравственное воспитание: взгляд в будущее" // Вестник Омской Православной Духовной Семинарии. 2018. №2 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interiorizatsiya-pedagogicheskikh-tsennostey-v-usloviyah-studencheskogo-konkursa-duhovno-nravstvennoe-vospitanie-vzglyad-v-budushee> (дата обращения: 30.07.2025).

28. Шахаб О. В. Формы и методы гендерного и семейного воспитания в учреждении высшего образования // Высшее техническое образование. 2012. №8 (155). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-i-metody-gendernogo-i-semeynogo-vospitaniya-v-uchrezhdenii-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 30.07.2025).

Implementation of programs for the formation and preservation of family values of student youth (using the example of Samara State Technical University)

Gridina V.V.

Samara State Technical University

The article examines and analyzes the attitude of modern youth to family and marriage. Family is a great value for young people, but it is being replaced by free relationships, few children, career and material values. The state plays a major role in the formation of spiritual, moral and family values, implementing state and youth policies to preserve and pass on traditional family values to young people.

The forms of events to preserve and develop family values in the system of Russian higher education are considered. The experience of implementing the optional course "Fundamentals of Family Relations" and the student forum "Family Values of Modern Youth" at the Samara State Technical University is presented.

Keywords: educational organizations, students, family, family values, educational work, university, youth, sociological research, state family policy, marriage, traditional values

References

1. Abramkina S. G., Enshina N. A. Manifestation of historical memory of student youth in the sphere of family and leisure // MNKO. 2014. No. 4 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-istoricheskoy-pamyati-studencheskoy-molodyozhi-v-sfere-semi-i-dosuga> (date of access: 30.07.2025).
2. Averianova V. Genitive case: Russia has a demographic strategy <https://iz.ru/1859796/valentina-averanova/roditelnyi-padez-u-rossii-poavilas-demograficeskaa-strategia> (date of access: 30.07.2025).
3. Alekseeva I.S., Filin S.A. Traditional and family values in the perception of students // Pedagogy. Psychology. Philosophy. 2024. No. 4 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnye-i-semeynye-tsennosti-v-predstavlenii-studentov> (date of access: 30.07.2025).
4. Andrienko O.A., Bezenkova T.A., Slepukhina G.V. Experimental activities of educational institutions to form family values among students // BGZh. 2020. No. 3 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opytno-eksperimentalnaya-deyatelnost-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy-po>

- formirovaniyu-semeynyh-tsennostey-u-obuchayuschihnya (date of access: 30.07.2025).
5. Andryushina E. V., Panova E. A. The influence of state policy on family strategies of student youth // *Ars Administrandi*. 2019. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-gosudarstvennoy-politiki-na-semeynye-strategii-studencheskoy-molodezhi> (date of access: 30.07.2025).
 6. Belikova S. B. Family and family values as the basis for the formation of personal qualities // *Magazine: innovations, science, education*. 2021. No. 29. Pp. 482-487.
 7. Berezina T. Yu., Puzep L. G. Formation of ideas about traditional family spiritual and moral values among students of a pedagogical university // *Higher education today*. 2018. No. 10. Pp. 31-35.
 8. Galeeva A. N. Family values of young people // *Public education. Pedagogy*. 2015. No. 4.
 9. Gridina V. V. Pedagogical tools for the formation of family values among university students: on the example of the course "Fundamentals of Family Relations" / V. V. Gridina, T. V. Timonina // *Modern pedagogical education*. – 2021. – No. 7. – P. 87-90.
 10. Gridina V. V. Perceptions of student youth about marital and family relations: social aspects (on the example of the city of Samara) / V. V. Gridina // *The world of science. Sociology, philology, cultural studies*. – 2018. – Vol. 9, No. 3. – P. 9.
 11. Dzhafarova A. G., Lapteva E. V. Students' attitudes towards the institution of family and family values // *Bulletin of Tver State Technical University. Series: Sciences of society and humanities*. 2021. No. 1 (24). P. 67-72
 12. Dyul'dina Zh. N., Shustova L. P. Categories of "value" and "family values" in philosophical, psychological and socio-pedagogical sciences // *Modern science-intensive technologies*. 2016. No. 11-1. P. 96-99.
 13. Isaev A.V., Mikhalev I.V., Titova E.V. Formation of family values in the student environment (sociological analysis) // *Bulletin of Tula State University. Humanities*. 2022. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-semeynyh-tsennostey-v-studencheskoy-srede-sotsiologicheskoy-analiz> (date of access: 30.07.2025).
 14. Kovalchuk O.V., Alieva A. Kamandar Kzy Project for the development of professional volunteering among young people within the framework of the Super Family forum // *Universum: psychology and education*. 2024. No. 7 (121). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proekt-po-razvitiyu-professionalnogo-volonterstva-v-molodezhnoy-srede-v-ramkah-foruma-super-semeyka> (accessed: 30.07.2025).
 15. Kondrashova V.S. Fostering family values in students of the digital generation // *Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference "Content and Procedural Aspects of Modern Education"*. Astrakhan: Astrakhan State University Publishing House, 2023. Pp. 105-108.
 16. Krivyakina E. Seven out of 10 marriages break up: why the number of divorces has sharply increased in Russia [Electronic resource]. - URL: <https://www.kp.ru/daily/27659/5010058/> (date of access: 07/30/2025).
 17. Malenova A. Yu. Regional round table "Family in the system of values of modern youth" // *Omsk State University*. 2021. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regionalnyy-kruglyy-stol-semya-v-sisteme-tsennostey-sovremennoy-molodezhi> (date of access: 07/30/2025).
 18. Matveeva E.V., Sat A.V. Cross-regional analysis of family values of student youth in the regions of the Siberian Federal District // *Bulletin of Perm University. Series: Political Science*. 2025. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kross-regionalnyy-analiz-semeynyh-tsennostey-studencheskoy-molodezhi-v-regionah-sibirskogo-federalnogo-okruga> (date of access: 30.07.2025).
 19. Morozova O. V., Tselevich T. I. Educational work on the formation and development of family values among students of a pedagogical university // *SIBITA Bulletin*. 2022. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnaya-rabota-po-formirovaniyu-i-razvitiyu-semeynyh-tsennostey-u-studentov-pedagogicheskogo-vuza> (date of access: 30.07.2025).
 20. Mukhortov D.S., Strelets I.E. Problems of formation of creative values of student youth (results of the survey) // *Polit. Science*. 2023. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-formirovaniya-sozidatelnyh-tsennostey-studencheskoy-molodezhi-itogi-oprosa> (date of access: 30.07.2025).
 21. Sangadzhieva A.N. Formation of family values among student youth in the educational environment of the university // *Bulletin of science*. 2024. No. 10 (79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-semeynyh-tsennostey-u-studencheskoy-molodezhi-v-obrazovatelnoy-srede-vuza> (date of access: 30.07.2025).
 22. Sannikova Yu.P., Novgorodtseva I.V., Kochurov M.G. Experience of the student club in forming family values of university students // *Bulletin of Shadrinsk State Pedagogical University*. 2024. No. 1 (61). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-raboty-studencheskogo-kluba-po-formirovaniyu-semeynyh-tsennostey-studentov-vuza> (date of access: 30.07.2025).
 23. Sviridova I.D., Basharina S.M. Practice of forming family values among students and young people // Klimantova G.I. (ed.) *Proceedings of the XXI International Congress "Russian Family in Everyday Life: Horizons of Well-Being"*. Moscow: Publishing house of RSSU, 2023. Pp. 130-135.
 24. Serebryakova, A. A. Family values as part of traditional Russian spiritual and moral values / A. A. Serebryakova // *Bulletin of Tver State University. Series: Law*. - 2024. - No. 2 (78). - P. 155-160.
 25. Strelets I.E. Problems of formation of creative values of student youth (survey results) // *Political science*. - 2023. - No. 4. - P. 186-203.
 26. Fayzieva E.B., Nilova N.A. Organizational and methodological aspects of creating an intra-university system of pro-family education of students // *Social pedagogy*. 2013. No. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionno-metodicheskie-aspekty-sozdaniya-vnutrivuzovskoy-sistemy-prosemeynogo-vospitaniya-studentov> (date of access: 30.07.2025).
 27. Fetter I.V., Petrukhina O.A. Interiorization of pedagogical values in the context of the student competition "Spiritual and moral education: a look into the future" // *Bulletin of the Omsk Orthodox Theological Seminary*. 2018. No. 2 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interiorizatsiya-pedagogicheskikh-tsennostey-v-usloviyah-studencheskogo-konkursa-duhovno-nravstvennoe-vospitanie-vzglyad-v-budushee> (date of access: 30.07.2025).
 28. Shahab O. V. Forms and methods of gender and family education in an institution of higher education // *Higher technical education*. 2012. No. 8 (155). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-i-metody-gendernogo-i-semeynogo-vospitaniya-v-uchrezhdenii-vysshego-obrazovaniya> (date of access: 30.07.2025).

Исследование оценивания по результатам деятельности в начальном художественном образовании Китая в контексте ключевых компетенций

Дин Дин

аспирант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, 344878404@qq.com

На фоне образования, ориентированного на ключевые компетенции, оценочные показатели успеваемости с их уникальными контекстными характеристиками и разнообразными методами оценки становятся важным направлением реформы системы оценивания в сфере художественного образования в начальных школах Китая. Такой подход не только соответствует внутренним требованиям реформы учебных программ по изобразительному искусству и особенностям психофизического развития учащихся начальных классов, но и является ключевым путем содействия высококачественному развитию художественного образования. На основе эмпирического анализа конкретных случаев в статье рассматриваются практические стратегии и эффективность применения оценочных показателей успеваемости на уроках изобразительного искусства в начальной школе, а также перспективы их дальнейшего развития.

Ключевые слова: Китай; ключевые компетенции; изобразительное искусство в начальной школе; оценочные показатели успеваемости

Введение

Министерство образования Китая опубликовало «Стандарты учебных программ по искусству для обязательного образования (версия 2022 года)»^[1] (далее именуемые «новые стандарты»), в которых выдвинута цель построения учебных программ, «ориентированных на ключевые компетенции и будущее». Это знаменует переход реформы системы оценки художественного образования на новый этап. Профессор Инь Шаочунь из Восточно-Китайского педагогического университета отмечает, что описание академических достижений в новых стандартах предоставляет четкие основания для использования оценочных показателей успеваемости. Такой метод оценки, характеризующийся уникальным обратным дизайном мышления, контекстуализированным построением задач и динамическим наблюдением за процессом, полностью соответствует концепциям «учебного сообщества» и «решения проблем в реальных ситуациях», продвигаемым новыми учебными программами^[2].

В данной статье рассматривается применение оценочных показателей успеваемости в китайских начальных школах на уроках изобразительного искусства в контексте ключевых компетенций, а также их роль в совершенствовании системы оценки. Исследование сочетает теоретический анализ с изучением конкретных случаев, уделяя особое внимание курсу «Народная глиняная скульптура» для пятого класса начальной школы, разработанному издательством «Народное образование». На примере этого курса проводится углубленный анализ уникальной ценности оценочных показателей успеваемости в развитии у учащихся художественной выразительности, культурного понимания и творческих способностей. Результаты исследования предоставляют практические примеры для построения системы оценки художественного образования в начальных школах с китайской спецификой.

Теоретические основы и практические принципы оценочных показателей успеваемости

Теоретические истоки оценочных показателей успеваемости восходят к концепции «аутентичной оценки академических достижений», предложенной Арчбальдом и Ньюманом^[3]. Эта теория была впоследствии развита в модели обратного дизайна Уиггинса и МакТига, где акцент делается на проектировании оценочных заданий, ориентированных на учебные цели. В своей работе «A True Test» Уиггинс дополнительно усовершенствовал систему оценки, основанную на принципе аутентичности, подчеркивая необходимость моделирования сложных реальных ситуаций в процессе оценивания^[4].

Эти работы заложили теоретическую основу оценочных показателей успеваемости.

После внедрения данной теории в Китае в начале XXI века её развитие приобрело выраженную этапность. Профессор Цянь Чуси в монографии «Теория и методика преподавания изобразительного искусства» впервые разработала «четырёхмерную модель оценочных показателей успеваемости по изобразительному искусству», включающую процесс творчества, презентацию работ, культурное понимание и эстетическое выражение^[5]. Эта модель стала непосредственной теоретической основой и методологическим руководством для данного исследования.

Практика применения оценочных показателей успеваемости на уроках изобразительного искусства в начальной школе следует двум ключевым принципам:

1. Принцип аутентичности контекста акцентирует, что оценочные задания должны создавать реальные или приближенные к реальности проблемные ситуации. Это проявляется в: проектировании заданий, связанных с жизненным опытом учащихся, моделировании реальных условий творческого процесса при оценке, развитии способности решать практические задачи^[6].

2. Принцип многомерного развития предполагает многоаспектное наблюдение и оценку для поддержки индивидуального роста учащихся. Его ключевые особенности включают: множественность оценочных перспектив, разнообразие субъектов оценки, вариативность методов оценивания. Эти два принципа формируют практическую основу оценочных показателей успеваемости в художественном образовании, обеспечивая как достоверность и эффективность оценки, так и учёт многообразия и индивидуальных потребностей учащихся.

Применение оценочных показателей успеваемости в преподавании изобразительного искусства в начальных школах Китая

Практические достижения оценочных показателей успеваемости по изобразительному искусству в рамках новых стандартов

В контексте реформы учебных программ по изобразительному искусству оценочные показатели успеваемости постепенно заменяют традиционные письменные тесты, поскольку позволяют всесторонне оценить ключевые компетенции, такие как художественное мышление, эстетические способности и культурное понимание, через наблюдение за реальным процессом творчества учащихся. После введения «Новых стандартов» в 2022 году доля оценочных заданий на уроках изобразительного искусства значительно увеличилась. Это не только соответствует принципам новых стандартов — «акцент на художественном опыте и междисциплинарности», но и способствует углублённому обучению учащихся через художественную практику в реальных ситуациях. Такой подход предоставляет учителям эффективный инструмент для «наблюдения за художественным выражением и

понимания творческого замысла»^[7], что делает оптимизацию преподавания более целенаправленной и лучше реализует цель «воспитания через искусство».

Психологическая адаптивность оценочных показателей успеваемости для младших школьников

Учащиеся младших классов обычно проявляют большой интерес к таким предметам, как изобразительное искусство, но с когнитивным развитием их энтузиазм может ослабевать из-за стандартизированного оценивания. Оценочные показатели успеваемости, создавая увлекательные художественные ситуации, позволяют учащимся испытывать чувство достижения в процессе творчества, тем самым поддерживая учебную мотивацию. Такой метод фокусируется на процессуальном наблюдении, точно фиксируя индивидуальные особенности каждого ученика в художественном выражении. Дифференцированное руководство не только сохраняет уверенность учащихся в своих творческих способностях, но и способствует непрерывному развитию их эстетических и креативных навыков, полностью соответствуя психологическим закономерностям перехода от наглядно-образного к абстрактно-логическому мышлению.

3. Комплексные преимущества оценочных показателей успеваемости в художественном образовании начальной школы

В контексте формирования ключевых компетенций этот подход обладает тремя основными преимуществами: Открытая система оценки преодолевает ограничения традиционного количественного оценивания, предоставляя учителям и ученикам большую творческую свободу и подчёркивая гуманитарную природу предмета^[8]; Многообразие методов оценки, включая использование электронных портфолио, позволяет визуализировать прогресс, получать мгновенную обратную связь от родителей через QR-коды и генерировать рекомендации по развитию на основе ИИ, всесторонне оценивая творческий процесс и эмоциональное выражение^[9]; Практико-ориентированный подход тесно интегрирован с такими видами деятельности, как рисование и ручной труд, не только проверяя применение знаний и навыков, но и укрепляя цикл «обучение через действие, развитие через оценку», что в полной мере отражает практическую ценность художественного воспитания.

Применение оценочных показателей успеваемости на уроках изобразительного искусства в начальной школе в контексте ключевых компетенций: пример из практики.

В условиях ключевых компетенций оценочные показатели успеваемости по изобразительному искусству в начальной школе должны строиться на требованиях «Новых стандартов» с учетом познавательных особенностей учащихся разных возрастных групп для создания многоуровневой системы оценивания. В качестве примера рассмотрим курс «Народная глиняная скульптура» для 5 класса по

учебнику "Народное образование". Цели оценочных показателей успеваемости по данному курсу представлены в следующей таблице (Таблица 1).

Таблица 1
соответствия целей оценочных показателей успеваемости в обучении народной глиняной скульптуры ключевым компетенциям

Цели оценки	Конкретное содержание	Соответствующие ключевые компетенции	Требования новых стандартов (2-я ступень обучения)
Цель 1	Умение выбирать подходящие материалы для лепки, применять традиционные техники (лепка, формовка, резьба) для создания работ	Художественное выражение	Использование инструментов и материалов для создания художественных работ, выражение увиденного и прочувствованного
Цель 2	Умение включать элементы региональной культуры в работы, отражая современную ценность традиционных ремесел	Культурное понимание Творческая практика	Понимание культурного содержания традиционных ремесел, способность к инновационной трансформации
Цель 3	Умение через сбор и анализ материалов улучшать эстетику формы и выразительность работы	Эстетическое восприятие	Овладение элементами формы и принципами композиции, восприятие эстетической ценности
Цель 4	Умение активно взаимодействовать в группе, совместно решать творческие задачи	Комплексное исследование (новое)	Развитие способности к командной работе и решению проблем

При разработке заданий для оценочных показателей успеваемости учитель должен четко следовать учебным целям, создавая реалистичные и яркие ситуационные задачи. На примере "Народной глиняной скульптуры" можно предложить следующие ситуации.

Данный пример урока позволяет учащимся не только освоить техники лепки, но и глубже понять культурную ценность народного искусства. Градация сложности задач обеспечивает успех для учащихся разного уровня, а разнообразные формы презентации укрепляют уверенность и мотивацию. Учителю важно выстраивать многомерную систему

показателей, осуществляя постоянное наблюдение, анализ работ и развивающую обратную связь для комплексного развития ключевых способностей учащихся, достигая цели воспитания "идеалов, умений и ответственности" в духе новой эпохи^[10].

Таблица 2
Пример применения оценочных показателей успеваемости в обучении народной глиняной скульптуре в начальной школе

Элемент дизайна	Конкретное содержание	Методы и инструменты реализации	Дизайн оценки
Описание ситуации	Ученик 5 класса Ли Ха во время поездки в Шэньси был впечатлен работами фэнсянской глиняной скульптуры. Изучив материалы, он решает создать подобные работы с одноклассниками.	Устное описание учителем, мультимедиа (фото путешествий, видео выставок)	Оценка вовлеченности через наблюдение, использование таблиц наблюдения
Углубление ситуации	Учитель демонстрирует уникальный стиль шэньсийской глиняной скульптуры через изображения и видео, сравнивая особенности разных регионов.	Сравнение изображений, короткие видео, эмоциональный рассказ учителя	Фиксация реакций учащихся через видео и заметки
Постановка задач	Базовое: воспроизведение классической формы с пониманием культурного смысла. Продвинутое: создание работы с местными мотивами. Дополнительное: организация выставки с историями работ.	Примеры, пошаговые руководства	Оценка адаптации к задачам через интервью и анализ работ
Критерии оценки	Культурное понимание (30%): точность интерпретации. Творчество (40%): оригинальность. Техника (30%): завершенность.	Рубрики с уровнями	Многомерная оценка учителем и учащимися
Процесс оценки	Предварительная диагностика знаний. Фиксация процесса: обновление	Таблицы KWL, электронные портфолио	Полный цикл "диагностика"

Элемент дизайна	Конкретное содержание	Методы и инструменты реализации	Дизайн оценки
	портфолио. Итоговая выставка с голосованием.		процесс-итог"

В системе оценочных показателей успеваемости по изобразительному искусству в начальной школе родители, как важные субъекты оценки, способны компенсировать ограничения школьного оценивания. Через совместные художественные занятия родители могут наблюдать творческие и выразительные способности ребенка в комфортной домашней обстановке. При этом учителя должны предоставлять четкие критерии оценки - например, для задания "Народная глиняная скульптура" можно оценивать такие аспекты, как культурное понимание, творческая интерпретация и навыки презентации, что обеспечит объективность оценки. Различия между школьной и домашней оценкой как раз отражают особенности поведения ученика в разных средах, предоставляя основу для индивидуального подхода.

Заключение

На фоне двойного воздействия политики "двойного сокращения" и ориентации на ключевые компетенции, исследования в области художественного образования в китайских начальных школах демонстрируют тенденцию к разнообразию и гибкости. Исследования подтверждают значительную практическую ценность системы оценочных показателей успеваемости в начальном художественном образовании. Данный подход эффективно развивает художественную выразительность и культурное понимание учащихся, способствуя заметному прогрессу в работе с формой и материалами, одновременно углубляя осознание и интерпретацию традиционных ремесел. В аспекте индивидуального развития оценочные показатели успеваемости предоставляют пространство для самовыражения учеников с разными характеристиками, стимулируя многообразие творческих стилей и создавая систему учета индивидуального художественного роста. В инновациях механизмов оценивания особое значение имеет построение системы оценки с участием семьи и школы. Такая многосубъектная модель оценки сочетает профессиональный подход с образовательной интеграцией, создавая оптимальные условия для развития художественной грамотности.

Перспективы развития оценки в начальном художественном образовании связаны с внедрением новых моделей оценивания с использованием ИИ-технологий, которые позволят более комплексно оценивать уровень развития художественной грамотности учащихся¹¹. Реформа системы оценки

должна фокусироваться на трех ключевых направлениях: детализация критериев оценки с помощью интеллектуальных технологий; инновационные цифровые методы оценивания; создание комплексной сети оценки с участием учителей, учащихся, родителей и других субъектов. Такая инновационная система, основанная на технологиях и ориентированная на ключевые компетенции, предоставит научно обоснованные методы для устойчивого развития художественной грамотности учащихся.

Литература

1. Министерство образования КНР. Стандарты учебных программ по искусству для обязательного образования (версия 2022 года)[S].: Издательство Педагогического университета Пекина, 2022.
2. Инь Шаочунь, Дуань Пэн. Интерпретация «академических достижений» в новых стандартах по искусству и реализация оценочных показателей успеваемости[J]. Методика учебных программ и преподавания, 2022, 42(8): 91-97.
3. Archbald D A, Newmann F M. Beyond standardized testing: Assessing authentic academic achievement[M]. Reston: National Association of Secondary School Principals, 1988.
4. Wiggins, G., McTighe, J.. Understanding by design (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.2005.
5. Цянь Чуси. Теория и методика преподавания изобразительного искусства[M]. Пекин: Издательство высшего образования, 2018. С. 156-160.
6. Ван Дагэнь. Методика преподавания изобразительного искусства в начальной и средней школе[M]. 2-е изд. Нанкин: Издательство Педагогического университета Нанкина, 2020. С. 98-102.
7. Цянь Чуси. Новые подходы к оценке в художественном образовании. Издательство педагогического университета Шанхая. 2021. С. 54-56
8. Чжоу Чуньхуа. Содержание и методы обучения визуальной грамотности в рамках ключевых компетенций художественного образования[J]. Методика учебных программ и преподавания, 2021, 41(03).
9. Хуан Лу. Цифровая трансформация оценочных показателей успеваемости в художественном образовании[J]. Исследования в области цифрового образования, 2023, 44(5):112-118.
10. Ма Дань. Интеграция "визуального образа" и "культурного смысла": исследование формирования ключевых компетенций в курсе художественной аппрециации[J]. Вестник Северо-Восточного педагогического университета, 2022(06):174-181.
11. Ся Аньци. Новые тенденции художественного образования в эпоху искусственного интеллекта[J]. Исследования художественного образования, 2019,(10):144-145

A Study on Performance Assessment in China's Primary Art Education in the Context of Core Competencies

Ding Ding
Southern Federal University

Under the background of core competency-based education, performance assessment indicators with their unique contextual characteristics and diverse assessment methods have become an important direction for the assessment reform of China's primary school art education. This approach not only meets the internal requirements of the fine arts curriculum reform

and the characteristics of primary school students' psychophysical development, but is also a key way to promote the high-quality development of art education. Based on the empirical analysis of specific cases, this paper discusses the practical strategies and effectiveness of performance assessment indicators in primary school art lessons, as well as the prospects for their further development.

Keywords: China; core competencies; primary school art; performance assessment indicators

References

1. Ministry of Education of the People's Republic of China. Arts Curriculum Standards for Compulsory Education (2022 Version)[S].: Beijing Normal University Press, 2022.
2. Yin Shaochun, Duan Peng. Interpretation of "Academic Achievement" in the New Arts Standards and the Implementation of Performance Assessment Indicators[J]. Curriculum and Teaching Methodology, 2022, 42(8): 91-97.
3. Archbald D A, Newmann F M. Beyond standardized testing: Assessing authentic academic achievement[M]. Reston: National Association of Secondary School Principals, 1988.
4. Wiggins, G., McTighe, J.. Understanding by design (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.2005.
5. Qian Chuxi. Theory and Methodology of Fine Art Teaching[M]. Beijing: Higher Education Press, 2018. pp. 156-160.
6. Wang Dagen. Teaching Methodology of Fine Arts in Primary and Middle School[M]. 2nd ed. Nanjing: Nanjing Normal University Press, 2020. pp. 98-102.
7. Qian Chuxi. New Approaches to Assessment in Art Education. Shanghai Normal University Press. 2021. pp. 54-56
8. Zhou Chunhua. Contents and Teaching Methods of Visual Literacy in Key Competencies of Art Education[J]. Curriculum and Teaching Methodology, 2021, 41(03).
9. Huang Lu. Digital Transformation of Performance Assessment Indicators in Art Education[J]. Digital Education Research, 2023, 44(5):112-118.
10. Ma Dan. Integration of "visual image" and "cultural meaning": A study on the formation of key competencies in art appraisal course[J]. Bulletin of Northeast Normal University, 2022(06):174-181.
11. Xia Anqi. New trends in art education in the era of artificial intelligence[J]. Art education research, 2019,(10):144-145

Целевой прием на инженерные специальности: проблемы, поиски решения

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

Современное экономическое развитие страны требует новых подходов и новых направлений в подготовке инженерно-технических кадров. В статье рассматривается новое направление в высшем инженерно-техническом образовании в виде целевого приема в высшие технические учебные заведения. Проведен анализ целевого набора в инженерно-техническом образовании, где отмечены некоторые недостатки, которые не позволяют обеспечить качественный набор, обучение и выпуск. Для целевого приема предлагается подготовка учащихся со школьной скамьи, открывая инженерные классы или школы по инициативе и материально-технической помощи самими заказчиками в виде государственных компаний и предприятий и сопровождая, принятых по целевому приему обучающихся, в течение всех лет обучения и приема их после окончания вуза с предоставлением достойной работы по специальности и жилищно-бытовых условий.

Ключевые слова: инженерно-техническое образование, целевой набор, целевой прием, инженерные классы и школы, производственные компании и предприятия, технические вузы и колледжи.

Потребность в инженерно-технических кадрах из года в год растет, особенно в настоящее время. Технические университеты и институты увеличивают прием как на бюджетные места, так и на договорной основе. Но, к сожалению, практика последних лет показывает, что прием в технические вузы имеет свои недостатки, а принятые на технические специальности студенты, не все доходят до выпуска. Так, по заявлению представителей Минобрнауки по некоторым направлениям до 35-40% поступивших на первый курс студентов на инженерные специальности не доходят до окончания вуза. Еще в 2006 году Президент РФ В.В.Путин на VIII съезде Российского Союза ректоров вузов обратил внимание на необходимость повышения качества подготовки выпускников вузов, «это особенно важно сейчас, когда к образованию предъявляются самые высокие требования. В противном случае для выпускника вуза низкий уровень образования, профессиональная ущербность оборачиваются невостребованностью на рынке труда, для экономики – дефицитом квалифицированных кадров в целых отраслях, для страны – снижением конкурентоспособности на мировых рынках» [6, с.3].

К основным причинам отчисления студентов технических вузов можно отнести:

- недостаточная подготовка учащихся в школе по математике и естественнонаучным дисциплинам;
- не совершенная система приема абитуриентов на первый курс на основе ЕГЭ;
- недостаточная информированность поступающих абитуриентов о будущей профессии;
- случайный выбор вуза абитуриентами путем подачи заявлений для приема до 15 направлений подготовки (без учета как интереса поступающего, так и необходимости специалистов данного направления);
- неумение организовать самостоятельную работу самими студентами, особенно на младших курсах;
- нарушение преемственности между школьным образованием и образованием в вузе.

Особенно часто встречаются у определенной части отчисленных из вуза студентов и такие причины, как потеря интереса к учебе в связи с получением «свободы» без опеки старших членов семьи на новом месте вдали от родных привычных условий проживания. Поэтому мобильность молодых людей в процессе получения высшего образования не является характерной для российской системы высшего образования.

По сообщениям тех же высокопоставленных чиновников высшего образования только 75% получивших диплом инженера приступает к работе по

полученной специальности. Эти показатели также говорят о несовершенстве высшего технического образования. Эти неутешительные данные официальных лиц Минобрнауки зачастую являются приблизительными, на практике дела могут оказаться еще хуже. Так, например, на уровне Государственной Думы обсуждают, что в ближайшее 5 лет отечественным компаниям производственной сферы понадобится около 600 тыс. человек инженерно-технического образования. Так, для компании «Росатом» необходимо за пять лет 330 тыс. человек, из которых на инженерные должности более 80% - это более 260 тыс. человек с высшим техническим образованием.

Перечислим основные причины ухода специалистов с инженерным образованием со своей профессии:

- низкая заработная плата молодых специалистов в начале трудовой деятельности;
- недостаточное количество компаний, способных обеспечивать выпускников технических вузов рабочими местами по полученной специальности;
- не осознанный выбор профессии, когда полученная специальность не соответствовала ожиданиям молодого человека;
- не соответствие, порой даже разрыв между теоретическими знаниями, полученными в вузе и практической работой на производстве;
- переход части выпускников технических вузов в сферу коммерческой деятельности по купле-продаже оборудования и техники, в основном иностранного производства;
- определенная часть выпускников выбирает индивидуальную предпринимательскую деятельность, не связанную с полученным образованием;
- некоторой части выпускников вузов отказывают в приеме на работу в связи со слабой теоретической подготовкой в вузе и недостаточной практикой по полученной специальности.

К этим перечисленным причинам ухода выпускников с полученной в вузе специальности можно добавить и проблему жилищно-бытовых условий на новом месте молодым специалистам, в большинстве случаев, молодым семьям.

Проблема закрепления молодых специалистов по полученной специальности требует более глубокого анализа и изучения в виду не однозначного понимания подготовки специалистов в высшем техническом образовании и потребностью в квалифицированных кадрах соответствующего направления и подготовки для современного развития экономики и производства.

Таким образом, система инженерно-технического образования начинает искать новые пути и новые направления в подготовке специалистов, особенно на уровне высшего технического образования для возрождающегося сектора экономики.

Целевой прием на инженерно-технические направления подготовки в современной России представляет новое направление в подготовке специалистов. Своими корнями это направление образования уходит в советскую систему подготовки ин-

женеров для государственных предприятий и организаций. В советской системе государство готовило специалистов и оно же их распределяло в конкретные предприятия и организации согласно полученным специальностям. Современное социально-экономическое и политическое развитие страны привело к осмыслению и принятию новых решений в подготовке специалистов инженерно-технического направления как для государственных, так и для различного рода негосударственных частных компаний. В Федеральном законе об образовании в РФ определена: «квота приема для получения высшего образования по программам бакалавриата и программам специалитета за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджета субъектов РФ и местных бюджетов устанавливается ежегодно образовательной организацией в размере не менее чем 10% общего объема контрольный цифр...» [7, с.114]. Поэтому квота по целевому приему может быть доведена и до 50%, о чем сейчас обсуждают на федеральном уровне, особенно по востребованным направлениям подготовки (инженерно-технические, педагогические, здравоохранение). Проблему целевого приема на педагогические направления подготовки впервые было рассмотрено нами в 2017 году [2], а также более подробно излагалось в публикациях авторов [1], [3].

Рассмотрим с нашей точки зрения, важнейшее звено организации и проведения целевого набора и целевого приема на инженерно-технические направления подготовки. При этом мы будем рассматривать организационные вопросы целевого набора и приема, подробно затрагивая финансовые составляющие образования в технических университетах, в высшем инженерно-техническом образовании.

Анализ целевого набора в инженерно-техническом образовании

Целевой набор, проводимый в настоящее время по ряду направлений, в том числе на инженерно-технические направления, мягко говоря, не может обеспечить подготовку специалистов ни количественно, ни качественно.

Во-первых, по целевому приему в вузы может быть привлечен любой абитуриент поступающий на инженерно-технические направления подготовки. Как правило, в число таких абитуриентов попадают выпускники с невысокими оценками за курс средней школы, как по дисциплинам ЕГЭ, так и по другим естественнонаучным школьным предметам.

Во-вторых, абитуриенты могут записаться на целевой прием через сайт «Работа России» или в самих вузах, не имея никакого представления о тех специальностях и о тех объектах, где они обязаны работать после окончания вуза. Многие абитуриенты даже не представляют, чем занимается данное предприятие, какую продукцию выпускает, где оно находится, какие условия работы и проживания и т.д.

В-третьих, предприятие, компания, заказывающее абитуриентов для целевого приема, также не имеет никакого представления, кто эти целевики,

какие у них намерения для работы на данном предприятии, не знает даже о том, хотят ли они вообще учиться по данному направлению подготовки и работать после окончания вуза и т.д.

В-четвертых, предприятие, заказывающее специалистов по целевому обучению, не может гарантировать об их трудоустройстве после окончания вуза по тем или иным причинам: изменение направления производства, сокращение штатных единиц по ранее заказанному направлению, закрытие предприятия или оптимизация производства, присоединение к более крупному предприятию и т.д.

В-пятых, сами студенты, принятые по целевому приему, в течение учебы могут быть отчислены, перейти в другие учебные заведения или на другие направления подготовки по самым различным причинам.

В-шестых, в некоторых так называемых престижных направлениях подготовки могут быть искусственные конкурсы из числа «желающих» учиться по целевому приему, а в других – могут не оказаться.

Даже эти замечания по организации приема по целевому обучению в настоящее время не могут обеспечить эффективность по подготовке специалистов инженерно-технического направления и их закрепление в предполагаемых объектах, заказавшей специалистов компании.

Ввиду новизны и сложности организации целевого приема в новых условиях, на наш взгляд, необходимо решить ряд вопросов проведения целевого набора и приема на инженерно-технические направления с подготовки учащихся в профильных классах, а также установления партнерских отношений предприятий как государственных, так и частных, с образовательными организациями среднего профессионального образования.

Подготовка старшеклассников к целевому приему на инженерно-технические направления подготовки

Все специалисты независимо от направлений подготовки получают основное общее, среднее общее образование в школе, затем среднее или высшее профессиональное образование. В последние годы в связи с новыми вызовами большая часть учащихся после получения обязательного общего образования начала переходить к образовательным учреждениям среднего профессионального образования. О путях развития среднего профессионального образования более подробно рассмотрены в нашей публикации [4]. Среднее профессиональное образование наряду с приобретением профессии, дает в большинстве случаев и среднее общее образование. Поэтому выпускники ссузов более мотивированы в получении высшего образования по соответствующим направлениям.

Целевой прием в современных условиях требует более глубокого осмысления и более четкой организации в процессе внедрения в образовательное пространство.

Заказчиком подготовки специалистов выступают государственные предприятия, компании, крупный

и, в какой то мере, средний бизнес с участием федеральных, республиканских (краевых, областных) или муниципальных структур. А исполнителем заказа по подготовке специалистов выступает как правило государственный вуз, где сосредоточены квалифицированный научно-педагогический состав, материально-техническая база, учебные и научные кабинеты, лаборатории, научно-обоснованная система подготовки специалистов с высшим образованием.

Заказчики подготовки специалистов, по нашему убеждению, обязаны предлагать для целевого приема «своих» абитуриентов через соответствующие ведомства в Минобрнауки РФ, а не ждать, кто из абитуриентов запишется по целевому набору и после окончания вуза придет к ним на работу. Поэтому для целевого набора и направления в технический вуз (в некоторых случаях с указанием конкретного вуза) каждое предприятие, тем более крупные компании, обязаны начинать свою деятельность со школы. Как показывает практика, частный бизнес не заинтересован в долговременной работе по подготовке специалистов для своего же предприятия. Мало того, частный бизнес не заинтересован брать на работу выпускников вуза без опыта практической работы. Частный бизнес заинтересован получать специалистов готовыми, привлекая их заработной платой или какими-либо бонусами.

Таким образом, приходим к выводу, что подготовка специалистов инженерно-технического направления берет на себя государственные структуры. Как известно, советская система высшего образования, представляла по своей сути целевой прием в подготовке специалистов. После окончания вуза молодые специалисты направлялись по тем предприятиям, где нужны были специалисты именно такой подготовки. Мало того, молодые специалисты в течение трех лет, иногда и больше времени, проходили в предприятии «курса молодого бойца». Только после прохождения такой стажировки под руководством старшего наставника, который иногда мог быть даже без высшего образования, но с большим практическим опытом, выпускник вуза становился специалистом в полном смысле.

Сегодня для создания условий целевого приема на инженерно-технические направления подготовки необходимо открывать инженерные классы или школы инженерно-технического направления в тех городах или населенных пунктах, где расположены предприятия госкорпораций или госкомпаний. Инициаторами создания таких классов или школ могут выступить будущие заказчики целевого приема. Выпускники инженерных классов в дальнейшем могут составить контингент абитуриентов целевого набора и направления в технические вузы.

Открытие инженерных классов, тем более инженерных школ в перспективе интернатского типа с приглашением (набором) выпускников 9-ых классов из других населенных пунктов, требует серьезных материальных и финансовых вложений со стороны заказчика. Школы или классы инженерно-техниче-

ского направления должны быть оснащены современным материально-техническим оборудованием, отвечающим современным требованиям экономического развития, учителя и мастера производственного обучения обеспечиваются достойной надбавкой к заработной плате, а также другие поощрения материальной и моральной поддержкой со стороны заказчика.

Инженерные классы могут выполнить и вторую важную задачу в подготовке будущих потенциальных обучающихся в учреждениях среднего профессионального образования (ссуз) в последующем получения высшего инженерно-технического образования. Рассматривая профессиональное образование советского периода, А.М.Новиков отметил, что «в 80-ые годы прошлого века...практически весь линейный руководящий состав предприятий – от сменных инженеров и начальников участков до главных инженеров и директоров заводов погловно состоял из бывших выпускников ПТУ и техникумов, которые впоследствии получали высшее образование по заочной и вечерней форме» [5, с.162].

Таким образом, опыт подготовки специалистов инженерно-технического направления в системе «школа-колледж-вуз» в новых условиях развития российской экономики может быть востребован и представлять одним из ведущих направлений подготовки инженеров высокой квалификации.

Возникает существенный и обоснованный вопрос. Кто же будет заниматься всеми организационными вопросами, мероприятиями, согласованиями, подготовкой кабинетов, лабораторий, мастерских для проведения учебных и производственных практик школьников? Для этого существует в каждом предприятии и организации отдел кадров или управление по подбору персонала, которые по долгу службы обязаны организовать эту работу по подготовке будущих специалистов для своего предприятия. Целевой набор начинается со школы, с организации и создания инженерных классов или инженерных школ с соответствующим финансированием со стороны заказчика.

Одним из основных преимуществ создания инженерных классов, тем более школ, являются подготовка специалистов из своего региона, из этой местности (города, муниципалитета, населенного пункта), где расположены основные производственные объекты, а учащиеся инженерных классов до целевого приема смогут представлять свою будущую профессиональную деятельность, где и чем будут заниматься после окончания вуза.

Если ко всему этому добавить, что предприятие-заказчик, кроме того, будет заботиться о детях работников своего предприятия, совместно с школьниками инженерных классов в проведении летнего отдыха в своих спортивно-оздоровительных лагерях, то желающих учиться в инженерных классах многократно может возрасти и достойная смена предприятию будет обеспечена.

Об организации целевого приема обучающихся и сопровождение их в техническом вузе

Основным заказчиком для целевого обучения могут выступить только крупные компании с перспективой на дальнейшее развитие. Такие компании могут гарантировать прием в свои ряды выпускников технических вузов через 5-6 лет после окончания. Предприятия могут в течение учебного процесса организовать у себя учебные и производственные практики, представлять материальную и техническую базу предприятия во время выполнения дипломных работ, проектов с внедрением в производство.

Для успешного проведения целевого приема заинтересованная сторона в лице заказчика через своих структурных подразделений способна организовать и проводить следующие мероприятия:

- во-первых, в подготовке списка целевого приема учесть достижения учащихся по математике и основным естественнонаучным дисциплинам (физика, химия, биология и т.д.), необходимые для получения той или иной специальности;

- во-вторых, комплектовать поименный список из числа выпускников школ (в том числе из числа выпускников школ прошлых лет и ссуз) с указанием индивидуальных достижений в общественной жизни, спорте, научной работе и т.д. для поступления в той или иной технической вуз с указанием направлений подготовки для утверждения в Минобрнауки РФ;

- в-третьих, в течение всего периода обучения сопровождать обучающихся, принятых по целевому приему, материальной и моральной поддержкой, следить за их успехами и возможными проблемами во время учебы;

- в-четвертых, принимать обучающихся для прохождения учебной и производственной практики в подразделениях своей компании с предоставлением руководителя по месту прохождения практики;

- в-пятых, готовить для молодых специалистов встречу для достойной работы по специальности и жилищно-бытовых условий (в некоторых случаях для молодой семьи с детьми).

Основная часть целевого приема должна быть осуществлена из числа выпускников школ, в том числе из числа инженерных классов, того региона и тех муниципалитетов, где расположены производственные объекты компании. При этом одновременно решается общегосударственная задача по закреплению подрастающего поколения в своем регионе, в своем городе, населенном пункте. С другой стороны, технические вузы, расположенные в тех субъектах РФ, где находятся производственные мощности заказчиков, будут обеспечены более мотивированными студентами к получению именно таких специальностей выпускниками школ, которые знакомы и знает производство. При этом, большинство из поступивших по целевому приему обратно приедут к себе домой и проблема с обеспечением жилищных условий в первые годы их работы отпадает или не будет представлять основную проблему закрепления молодых специалистов на производственном объекте.

Новым направлением в организации целевого приема по техническим направлениям могут служить двухсторонние договоры по целевому обучению студентов технических вузов с крупными компаниями, предприятиями. Заказчик непосредственно обращается к вузам по подготовке специалистов определенного направления с предоставлением своего конкретного списка из числа выпускников школ и гарантий для дальнейшего их трудоустройства после окончания вуза. Подготовку специалистов инженерно-технического направления на основе двухсторонних договоров по целевому обучению может представлять из себя новую систему высшего инженерно-технического образования. Такой же принцип подготовки специалистов по востребованным направлениям подготовки (педагогическим, медицинским, сельскохозяйственным и др.) может быть положен в основу российского высшего профессионального образования в ближайшие годы.

Частный бизнес может готовить специалистов по трехсторонним договорам между заказчиком – представителем частного бизнеса, учебным заведением и студентом с полной оплатой за обучение. Ответственность за выполнение условий договора одновременно несут заказчик и выпускник вуза в лице молодого специалиста.

Заключение

Целевой набор и целевой прием в высшие учебные заведения, как по техническим направлениям подготовки, так и по другим востребованным направлениям, требует более четкой, основательной и ответственной подготовки и проведения. Основным звеном в целевом приеме в технические вузы должен выступить заказчик в лице производственной компании федерального или регионального уровня с предоставлением списка из числа конкретных выпускников школ или технических колледжей, техникумов, училищ и обязательством их приема после окончания вуза с предоставлением работы по специальности и жилищно-бытовых условий.

Таким образом, продуманная и обоснованная система целевого приема и обучения в вузах, представляет постепенную кооперацию и совместную работу государственных компаний и предприятий, а также частного бизнеса на договорной основе, востребована экономическим развитием страны и самой системой высшего образования.

Литература

1. Батыршина А.Р., Зайниев Р.М. Подготовка учителя как одно из важнейших направлений в образовании // Вестник Университета Российской академии образования. 2020. №5. С.28-38.

2. Зайниев Р.М. Проблемы педагогического образования и некоторые пути их решения // Актуальные проблемы физико-математического образования: материалы II Международной научно-практической конференции. Набережные Челны: НГПУ, 2017. С.110-114.

3. Зайниев Р.М. Российское образование: взгляд современника / Под ред. А.Р. Батыршиной. М.: ФЛИНТА, 2025. 212 с.

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

5. Новиков А.М. Развитие отечественного образования / Polemicheskie razmyshleniya. М.: Эгвес, 2005. 256 с.

6. Путин В.В. Тема определяющего значения: вступительное слово // Высшее образование сегодня. 2006. №6. С.3-4.

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

Targeted Admission to Engineering Specialties: Challenges and Solutions

Zainiev R.M., Batyrshina A.R.

International Innovative University, Peoples' Friendship University of Russia named after P. Lumumba

The contemporary economic development of Russia demands innovative approaches and new directions in the training of engineering and technical personnel. This article explores a new strategy in higher engineering education—targeted admission to technical universities. An analysis of targeted enrollment in engineering education reveals several shortcomings that obstruct the quality of student intake, training, and graduation outcomes.

To address these issues, we propose initiating student preparation from secondary school by establishing specialized engineering classes or schools. These would be created through the initiative and material support of key stakeholders, including state-owned companies and industrial enterprises. Furthermore, students admitted through targeted programs would receive continuous support throughout their studies and guaranteed field employment and appropriate living conditions upon graduation.

Keywords: engineering education, targeted enrollment, targeted admission, engineering classes, industrial enterprises, technical universities, technical colleges.

References

1. Batyrshina A.R., Zainiev R.M. Preparation of the teacher as one of the most important directions in education // Vestnik of the University of the Russian Academy of Education. 2020. № 5. P. 28–38.
2. Zainiev R.M. Problems of pedagogical education and some ways of their solution // Actual problems of physics and mathematics education: Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference. Naberezhnye Chelny: NGPU, 2017. P. 110–114.
3. Zainiev R.M. Russian education: a contemporary view / Ed. by A.R. Batyrshina. Moscow: FLINTA, 2025. 212 p.
4. Zainiev R.M., Batyrshina A.R. Secondary vocational education: development paths in new conditions // Modern Vocational Education. 2025. No. 1. P. 105–112.
5. Novikov A.M. Development of domestic education / Polemical reflections. Moscow: EGVES, 2005. 256 p.
6. Putin V.V. A topic of decisive importance: opening remarks // Higher Education Today. 2006. № 6. P. 3–4.
7. Federal Law on Education in the Russian Federation No. 273-FZ of 29.12.2012. Rostov-on-Don: Legion, 2013. 208 p.

Актуальные аспекты организации и методического обеспечения оценки качества при реализации программ повышения квалификации с применением дистанционных образовательных технологий

Звонников Виктор Иванович

кандидат экономических наук, доктор педагогических наук, руководитель Центра оценки компетенций СОНКО «Союз участников отношений в сфере образования», zvonnikov@mail.ru

Будаева Татьяна Чагдуровна

кандидат педагогических наук, доцент, Московский городской педагогический университет, tatchaq@rambler.ru

Лукичев Александр Николаевич

кандидат исторических наук, эксперт ООО СП «Содружество», lukichev.an@yandex.ru

Мартынова Ольга Юрьевна

кандидат педагогических наук, эксперт ООО СП «Содружество», korovinaolga18@mail.ru

В условиях цифровизации и трансформации современного рынка труда возникает требование к развитию эффективных систем повышения квалификации специалистов, особенно в IT-сфере, где наблюдается значительный дефицит кадров. Одним из ключевых решений выступают дистанционные образовательные технологии, обеспечивающие доступность и индивидуализацию обучения. Успешная реализация программ повышения квалификации в дистанционном формате требует методического обеспечения оценки качества. В статье рассматриваются характеристики организации системы оценки онлайн-курсов, методическое сопровождение оценки, современные подходы и инструменты, включая применение искусственного интеллекта для повышения точности и адаптивности процессов оценки. Актуальность темы обусловлена потребностью в эффективной системе повышения квалификации специалистов на фоне роста количества людей, проходящих курсы повышения квалификации в дистанционном формате. На опыте организации системы оценки качества образовательных программ на платформе «1Т Кампус» рассматриваются вопросы интеграции искусственного интеллекта и автоматизации анализа качества цифровых образовательных материалов.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, программы повышения квалификации, система оценки качества, методическое обеспечение оценки качества, критерии оценки качества, мониторинг качества образовательных программ, цифровизация, гибкость обучения

Введение

В условиях цифровизации и динамичных изменений на рынке труда возрастает потребность в эффективной системе повышения квалификации специалистов. Согласно исследованиям рынка труда, 64% российских работодателей ощущают нехватку IT-специалистов, при этом 16% из них ощущают это очень остро. Основной дефицит кадров наблюдается среди сотрудников уровней Senior (40%) и Middle (39%), что подчеркивает важность разработки эффективных программ повышения квалификации (ППК) [2, 10].

Особое значение в данном контексте приобретает применение дистанционных образовательных технологий (ДОТ), которые обеспечивают доступность, гибкость и индивидуализацию обучения, что, в числе прочего, объясняет популярность данного формата обучения (как следует из данных Минобрнауки, опубликованных в июне 2025 года, в 2024 году 5,8 млн человек повысили квалификацию в дистанционном формате [5]). При этом на такие программы приходят слушатели с разным уровнем подготовки, ожиданиями и возможностями по наличию времени для обучения. Помимо того, рынок труда диктует свои, постоянно меняющиеся требования к соискателям на должность. Это делает особенно важным тщательное планирование и создание эффективной системы оценки качества программ повышения квалификации, способной учитывать специфику дистанционного формата обучения.

Таким образом, организация и методическое обеспечение оценки качества ППК с использованием ДОТ – ключевые факторы, гарантирующие соответствие качества образовательных услуг требованиям рынка, нормативным стандартам и ожиданиям обучающихся.

Материалы и методы

Методологическую основу исследования составляют системный и деятельностный подходы, позволяющие рассматривать процесс оценки качества программ повышения квалификации как интегрированную систему, включающую нормативные, организационные, содержательные и технические компоненты. В качестве базовых методологических ориентаций использованы принципы комплексности, объективности, прозрачности, проактивности и участия заинтересованных сторон, обеспечивающие целостное восприятие оценки качества как механизма управления развитием программ дополнительного профессионального образования.

Исследование опирается на анализ нормативных документов, научно-методических публикаций в области оценки качества образования и цифровизации образовательной среды, а также на практические модели и инструменты, применяемые в ведущих EdTech-платформах. Особое внимание уделено методикам, разработанным для дистанционного формата, в том числе с использованием цифровой аналитики, искусственного интеллекта и автоматизированных средств мониторинга. Комплексность методологической базы позволила разработать прикладную модель оценки качества программ ПК, реализуемых на платформе «1Т Кампус», с учетом технических, содержательных и поведенческих метрик, а также обратной связи от участников образовательного процесса.

Результаты

В научной и методической литературе, а также в профессиональной практике при построении системы оценки качества выделяют несколько ключевых характеристик и компонентов:

1. Цели и задачи системы оценки качества

Система должна обеспечивать диагностику, мониторинг и контроль состояния качества реализации программ, получение объективной информации об их результативности, изучение факторов, влияющих на качество, а также обеспечивать прозрачность системы оценки об уровне качества образовательных услуг [6].

2. Принципы методического обеспечения оценки качества

Применяются такие принципы, как объективность, полнота, системность, реалистичность требований, прозрачность процедур и учет индивидуальных особенностей обучающихся. В системе также предусматривается участие обучающихся, педагогов, работодателей и экспертов в процессе оценки.

3. Структура системы оценки качества

Включает внутренний мониторинг и контроль реализации программ; профессионально-общественную и внешнюю независимую экспертизу; лицензирование и аккредитацию; оценку результатов освоения программ; мониторинг удовлетворенности участников образовательного процесса.

4. Критерии и формы оценки качества

Оценка проводится по различным критериям: соответствие содержания программ требованиям рынка труда и профессиональным стандартам, индивидуальные достижения обучающихся, уровень профессионализма педагогов, качество образовательных материалов, техническое обеспечение и сопровождение, результативность освоения компетенций [7].

5. Роли участников системы оценки

За организацию и контроль отвечают руководящие органы образовательной организации, методисты и педагоги, а также внешние эксперты (в том числе независимые) и работодатели.

6. Инструменты и методы оценки

Используются как количественные (тестирование, статистика успеваемости, аналитика вовлеченности), так и качественные методы (опросы, интервью, экспертные заключения).

7. Обеспечение качества при дистанционных формах обучения

Данный элемент касается технических моментов и специфики дистанционных образовательных технологий [9].

Таким образом, организация системы контроля качества при реализации ППК с применением ДОТ требует комплексного подхода, интегрирующего методические, организационные и технические элементы, обеспечивающих прозрачность и эффективность оценки образовательного процесса и его результатов.

Для реализации системы оценки качества ППК с использованием ДОТ необходимо разработать методическое сопровождение, включающее четкие принципы, стандарты и критерии оценки, адаптированные под специфику дистанционного обучения. При этом следует придерживаться следующих принципов методического обеспечения оценки качества ППК [6]:

- объективность и прозрачность — критерии и процедуры оценки должны быть понятными и меняться единообразно.

- комплексность — оценка качества охватывает содержательные, организационные, технические и дидактические аспекты.

- проактивность — результаты оценки используются для оперативных корректировок и долгосрочного улучшения программ.

- участие всех сторон — привлечение обучающихся, преподавателей и экспертов для полноценного анализа.

Стоит упомянуть о роли педагогического дизайна и методического сопровождения реализации ППК. Так, педагогический дизайн обеспечивает разработку содержания, соответствующего целям и уровню подготовки слушателей, а методическое сопровождение координирует процессы оценки, помогает внедрять обоснованные изменения на основе анализа данных об успеваемости, вовлеченности и обратной связи обучающихся.

Критерии и стандарты оценки качества включают в себя:

- соответствие содержания ППК актуальным требованиям профессиональных стандартов;

- качество учебных материалов и методик;

- техническая надежность образовательной платформы;

- организационная и методическая поддержка слушателей;

- уровень педагогического сопровождения, эффективность обратной связи.

Для комплексной оценки качества ППК с использованием ДОТ необходимо использовать разнообразные методы, которые можно разделить на две группы: количественные и качественные [8].

К количественным методам относятся:

1) Тестирование и контроль знаний – автоматизированные и адаптивные тесты позволяют оперативно оценить уровень усвоения материала, выявить проблемные зоны.

2) Метрики вовлечённости – анализируются данные о посещаемости модулей, активности в вебинарах и форумах, выполнении заданий.

3) Статистика выполнения заданий и прохождения курсов – позволяет отслеживать прогресс обучающихся, учитывать показатели отказов и повторных прохождений.

Качественные методы включают в себя:

1) Опросы и анкеты: сбор мнений обучающихся по содержанию, удобству платформы, работе преподавателей и общей удовлетворённости программой.

2) Интервью и фокус-группы – более глубокий сбор обратной связи с возможностью выявить причины неудовлетворённости или проблемы.

3) Экспертные оценки – привлечение методистов и профильных специалистов для анализа уровня содержания и организационных процессов.

4) Внешний аудит и реер-review – независимая проверка соответствия программ стандартам и лучшим практикам.

Большинство существующих методик оценки качества онлайн-обучения с использованием ДОТ ориентированы на программы СПО и высшего образования. Однако накопленные в этой сфере исследования и практики представляют ценность и могут быть адаптированы для разработки эффективных подходов к оценке качества ППК. В практической деятельности по оценке качества образовательных онлайн-продуктов существует несколько подходов. Так, например, Д.А. Волошин и соавторы предлагают методику оценки качества онлайн-образования в системе дополнительного профессионального образования, включающую пять блоков: архитектура курса, преподавательский состав, цифровая образовательная система, комплексное сопровождение обучения и метрики эффективности курса [3].

А.Х. Шелепаева изучает методы оценки качества онлайн-платформ, ориентируясь на их эффективность в образовательном процессе. Автор выделяет два уровня оценивания. Сначала проводится оперативный анализ технических и функциональных возможностей платформы, а затем – более детальный анализ компонентов цифрового контента. При оценке платформы учитываются три ключевых аспекта: технический потенциал, функциональные характеристики и дидактические возможности. Дидактические возможности рассматриваются при оценке способов взаимодействия, уровня организации и качества цифрового контента [11].

А.В. Сигал, М.А. Бакуменко и Д.В. Титаренко делают акцент на разработке научно обоснованной, объективной и комплексной методики оценки, которая учитывала бы все ключевые аспекты образовательного процесса в онлайн-среде. Авторы предлагают использовать проектный подход к оценке ка-

чества и рассматривать программы онлайн-образования как инвестиционные проекты с тремя основными компонентами эффективности: коммерческой, стратегической и репутационной. Такой подход позволяет учесть интересы разных участников образовательного процесса и измерять эффективность программы в разных плоскостях [1]. При этом предлагается придерживаться следующих принципов оценки: объективности и прозрачности критериев, комплексного подхода, проактивного использования результатов оценки для корректировки программ и вовлечения всех заинтересованных групп: студентов, преподавателей и экспертов. В данной методике оцениваются технические характеристики система управления обучением (ЛМС), качество учебных материалов, а также обратная связь от участников обучения.

В модели оценки, разработанной А.В. Сигалем, М.А. Бакуменком и Д.В. Титаренко, интегрированы аналитические методы, такие как экономико-математическое моделирование и применение схемы Фишберна для оценки влияния различных заинтересованных групп. При этом предусматривается использование информационных технологий – в частности, специализированного программного обеспечения для автоматизации расчётов и мониторинга эффективности онлайн-образования.

Компанией «1Т» (г. Москва) разработана платформа «1Т Кампус», представляющая собой целостную систему управления обучением, позволяющую создавать и проводить курсы, контролировать процесс и результаты обучения, а также взаимодействовать с обучающимися. Опираясь на практические наработки А.В. Сигал, М.А. Бакуменко и Д.В. Титаренко, с учетом специфики обучения и категорий обучающихся, была разработана комплексная методика оценки качества образовательных услуг, реализуемых на платформе «1Т Кампус». В модели оценки качества курсов ПК выделено три важных аспекта, о которых будет сказано далее. Графически модель представлена на рисунке 1.

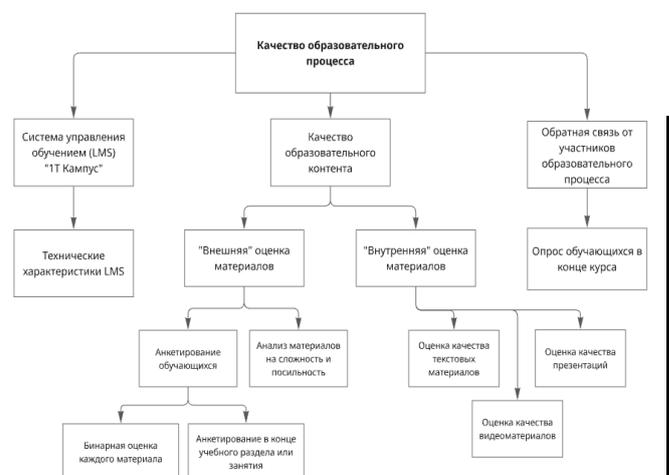


Рис. 1. Комплексная методика оценки качества ППК, реализуемой на дистанционной образовательной платформе «1Т Кампус»

Технические возможности платформы обучения оцениваются по конкретным характеристикам:

1) **Функциональность** – наличие инструментов для обратной связи и взаимодействия участников, техническая поддержка, кроссплатформенность, мультимедийность, различные виды оценивания, отчеты и прогрессе, активности и других метриках.

2) **Удобство использования** – интерфейс, навигация, доступность и скорость работы.

3) **Надежность и безопасность** – защита данных, резервное копирование, надежность работы платформы.

Отметим, что ЛМС «1Т Кампус» обеспечивает удобный сбор и анализ данных, с ее помощью можно автоматизировать мониторинг и отчетность. Эти возможности помогли при разработке двух других направлений модели оценки качества.

Сбор обратной связи в конце курса позволит выявить сильные стороны и области для улучшения. Такая обратная связь помогает понять степень удовлетворённости слушателей, их восприятие содержания, удобства использования платформы и эффективности педагогического сопровождения. На основе полученных данных можно оперативно корректировать программу и технологические решения для повышения качества реализации ППК.

Наиболее интересным представляется анализ оценки качества образовательных материалов. Было выделено два аспекта, условно названные «внешней» и «внутренней» оценками.

Внешняя оценка – это обратная связь о качестве образовательного контента со стороны слушателей. Ее можно условно разделить на прямую (анкетирование) и косвенную, когда анализ результатов прохождения обучающимися курса, его отдельных дидактических единиц поможет выявить проблемные, слишком простые или, наоборот, сложные занятия. Для проведения этого анализа создана система метрик, которые можно вычислить благодаря цифровому следу обучающегося, который фиксируется в «1Т Кампус».

Определив наиболее важные параметры для оценки качества занятия (сложность, понятность, логичность содержания и подача материала) была составлена анкета, представленная на рисунке 2.

«Внутренняя» оценка качества учебных материалов реализована с использованием технологии искусственного интеллекта и больших языковых моделей (LLM). На платформе представлены материалы разных типов: текстовые, презентационные и видео.

Качество каждого из этих типов оценивается по различным параметрам. Несмотря на отсутствие в нормативных документах конкретных требований к оценке качества материалов дистанционного обучения, существуют методические рекомендации по реализации образовательных программ, а также большое количество информации о практиках, применяемых в крупных образовательных платформах сферы EdTech. На их основе были разработаны показатели оценки (метрики) качества дистанционного обучения с критериями бальной оценки для материалов всех форматов. Далее показатели

были разбиты на метрики первого порядка – наиболее важные – и метрики второго порядка. Образец показателей первого порядка с критериями бальной оценки для обработки видеоматериалов представлены в табл. 1.

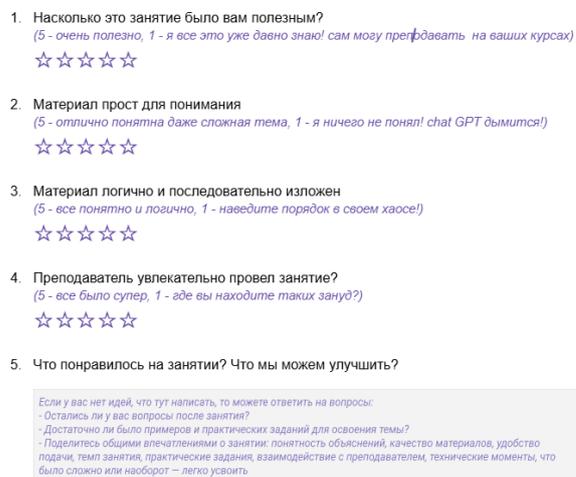


Рис. 2. Анкета для оценки качества учебных материалов

Программа, в которую встроена LLM, анализирует загруженные текстовые, презентационные и видеоматериалы по разработанным метрикам. После автоматической оценки каждого параметра по шкале с балльными критериями модель формирует итоговую оценку и даёт рекомендации по улучшению материалов, обеспечивая соответствие требованиям методического обеспечения качества дистанционного обучения.

Таблица 1
Метрики качества видео материалов

Метрика	Параметры проверки	Оценка
Техническое качество	Чёткость изображения (Full HD/4K) Качество звука (нет эха, шумов) Отсутствие фоновых отвлекающих элементов Наличие субтитров/транскрипта	1 – нечеткое изображение, наличие шумов, эха, мешающих восприятию. Отсутствие субтитров 2 – есть единичные недочёты 3 – требуемое качество изображения и звука, наличие субтитров
Подача материала	Сбалансированный темп речи (не слишком быстро/медленно) Эмоциональная подача (интонация, жесты, паузы) Интерактивные элементы (наличие вопросов, заданий, опросов)	1 – монотонная подача, нечеткая несбалансированная речь, нет элементов вовлеченности 2 – монотонная подача, но есть вовлекающие элементы ИЛИ нет вовлекающих элементов, но хороший темп речи и стиль подачи 3 – сбалансированный темп речи, разные интонации,

		жестикуляция, наличие интерактивных элементов
Полнота содержания	Соответствие заявленным целям активности/темы Наличие вводного блока (о чём видео, какие знания даст) Наличие выводов/резюме Покрытие ключевых аспектов темы (без существенных пробелов)	1 – тема раскрыта фрагментарно, нет введения/итогов 2 – есть введение, подведены итоги, но есть пробелы 3 – полное и структурированное содержание
Последовательность	Чёткая последовательность: от простого к сложному Плавные переходы между блоками Отсутствие «информационных скачков»	1 – темы даны в случайном порядке, нет переходов 2 – местами есть логика, но отсутствуют переходы 3 – логика есть, плавные переходы (каждая новая мысль/умозаключение вытекает из предыдущей)

Представленная комплексная методика оценки качества образовательных услуг, реализуемых на платформе «1Т Кампус», включает в себя интеграцию количественных (тестирование, аналитика активности, статистика прохождения курсов) и качественных методов (опросы, анкетирование). Использование технологий искусственного интеллекта и систем автоматизации создали основу для эффективного мониторинга и постоянного улучшения качества ППК с применением ДОТ.

Заключение

Проблема методического обеспечения оценки качества при реализации ППК с применением ДОТ остаётся чрезвычайно актуальной. Несмотря на имеющиеся исследования и практические разработки, по-прежнему остаются актуальными задачи дальнейшей стандартизации и универсализации критериев оценки. Это объясняется тем, что значенная метрик и показатели эффективности могут существенно различаться в зависимости от специфики курсов, возрастных и профессиональных категорий обучающихся, а также форматов представления учебных материалов.

Особое внимание следует уделять адаптации системы оценки к разнообразию образовательных программ повышения квалификации, поскольку комплекс критериев и инструментов оценки должен гибко учитывать особенности контента и целевой аудитории. В этом контексте важным направлением представляется интеграция в модель оценки качества технологии искусственного интеллекта. Использование ИИ расширяет возможности анализа и создает условия для персонализированной и динамичной оценки.

Таким образом, дальнейшее методическое развитие и совершенствование моделей оценки качества с учётом новых технологических возможностей и специфики дистанционного обучения позволит повысить общую эффективность и качество профессионального образования, отвечая вызовам современного цифрового общества.

Литература

1. Sigal A.V., Bakumenko M.A., Titarenko D.V. Online Education Quality Assessment in Higher School. [Электронный ресурс]. URL: <https://ceur-ws.org/Vol-2914/paper22.pdf> (дата обращения: 31.07.2025).

2. Более 50% опрошенных работодателей в России сообщили о дефиците IT-специалистов // Известия. 2025. 20 февр. [Электронный ресурс]. URL: <https://iz.ru/1841647/2025-02-20/bolee-50-oprosennyh-rabotodatelei-v-rossii-soobsili-o-deficite-it-specialistov> (дата обращения: 20.07.2025).

3. Волошин Д.А., Вдовиченко М.М., Костылева А.А., Стволова С.Р., Матвеева В.А. Методика оценки качества онлайн обучения в системе дополнительного профессионального образования // Педагогические измерения. 2025. №2. С. 43-53.

4. Денисова Я.В., Калимуллова М.Р. Методика оценки качества дистанционного формата обучения // Актуальные вопросы современной науки и образования: сб. ст. XX Междунар. науч.-практ. конф. Том 2. 2023. С. 248-249. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48695865> (дата обращения: 27.07.2025).

5. Косенок А. Как цифровизация образования влияет на его ценность // Ведомости. 2025. 23 июня. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2025/06/23/1119170-kak-tsifrovizatsiya-obrazovaniya-vliyaet-na-ego-tsennost> (дата обращения: 22.07.2025).

6. Методические рекомендации по системе оценки качества реализации дополнительных профессиональных программ и их результатов в НОУ ДПО «ИПО» от 30.05.2016 / Институт дополнительного профессионального образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://learnof.me/documents/trebovaniya-kvidu-i-formam-vnutr-oczenki-kachestva-realizacziidpp/> (дата обращения: 23.07.2025).

7. Неустроева А.П. Критерии качества образования в общеобразовательных учреждениях // Проблемы науки. 2019. №1. С. 93-94.

8. Платонов В.Н. Современные методы оценки качества учебных процессов // Материалы глобальной конференции по цифровым технологиям в образовании EdCrunch X 2017. [Электронный ресурс]. URL: <https://edtek.ru/materialy/files/platonov-smokup.pdf> (дата обращения: 27.07.2025).

9. Постановление Правительства Российской Федерации от 11.10.2023 №1678 «Об утверждении Правил применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных

технологий при реализации образовательных программ». [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/PostPrav/01.pdf> (дата обращения: 25.07.2025).

10. Шадаев заявил, что в РФ более 1 млн айтишников, но потребность в IT-кадрах остаётся // Интерфакс. 2025. 29 мая. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.interfax.ru/russia/1028484> (дата обращения: 20.07.2025).

11. Шелепаева А.Х. Образовательные онлайн-платформы: классификация и критерии оценивания // Открытое образование. 2022. №3. С. 27-34.

Current issues in the organization and methodological support for quality assessment of professional development programs using distance learning technologies

Zvonnikov V.I., Budaeva T.Ch., Lukichev A.N., Martynova O.Yu.

Moscow City Pedagogical University, LLC SP "Sodruzhestvo"

In the context of digitalization and transformation of the modern labor market, there is a growing demand for the development of effective professional development systems, especially in the IT sector, which faces a significant shortage of qualified personnel. One of the key solutions is the implementation of distance educational technologies that provide accessibility and personalized learning. The successful delivery of professional development programs in a remote format requires a robust methodological framework for quality assessment. This article examines the features of organizing quality assessment systems for online courses, the methodological support for evaluation processes, as well as modern approaches and tools, including the use of artificial intelligence to enhance the accuracy and adaptability of assessment. The relevance of the topic is underscored by the increasing number of learners participating in distance professional development courses. Based on practical experience with the quality assessment system on the "1T Campus" platform, this study addresses the integration of artificial intelligence and automation in analyzing the quality of digital educational materials. The presented comprehensive methodology enables flexible adaptation of assessment criteria and tools to different course contents and learner categories, creating the conditions for the continuous improvement of educational services and their alignment with contemporary market requirements.

Keywords: distance learning technologies, professional development programs, quality assessment system, methodological support of quality assessment, quality assessment criteria, monitoring of educational program quality, digitalization, learning flexibility

References

1. Sigal A.V., Bakumenko M.A., Titarenko D.V. Online Education Quality Assessment in Higher School. [Electronic resource]. URL: <https://ceur-ws.org/Vol-2914/paper22.pdf> (accessed: 31.07.2025).
2. Over 50% of surveyed employers in Russia reported a shortage of IT specialists // Izvestia. 2025. February 20. [Electronic resource]. URL: <https://iz.ru/1841647/2025-02-20/bolee-50-oprosennyh-rabotodatelei-v-rossii-soobsili-o-deficite-it-specialistov> (accessed: 20.07.2025).
3. Voloshin D.A., Vdovichenko M.M., Kostyleva A.A., Stvolova S.R., Matveeva V.A. A methodology for assessing the quality of online learning in the system of continuing professional education // Pedagogical Measurements. 2025. No. 2. Pp. 43-53.
4. Denisova Ya.V., Kalimullova M.R. A methodology for assessing the quality of distance learning format // Topical Issues of Modern Science and Education: Proceedings of the 20th International Scientific and Practical Conference. Vol. 2. 2023. Pp. 248-249. [Electronic resource]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48695865> (accessed: 27.07.2025).
5. Kosenok A. How the digitalization of education affects its value // Vedomosti. 2025. June 23. [Electronic resource]. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2025/06/23/1119170-kak-tsifrovizatsiya-obrazovaniya-vliyaet-na-ego-tsennost> (accessed: 22.07.2025).
6. Guidelines for the quality assessment system of implementation and results of continuing professional programs in the Non-State Educational Institution for Further Professional Education "Institute of Continuing Professional Education" (IPO) as of 30.05.2016 / Institute of Continuing Professional Education. [Electronic resource]. URL: <https://learnof.me/documents/trebovaniya-k-vidu-i-formam-vnutr-ocenki-kachestva-realizacii-dpp/> (accessed: 23.07.2025).
7. Neustroeva A.P. Criteria for quality of education in general education institutions // Problems of Science. 2019. No. 1. Pp. 93-94.
8. Platonov V.N. Modern methods for assessing the quality of educational processes // Proceedings of the Global Conference on Digital Technologies in Education EdCrunch X 2017. [Electronic resource]. URL: <https://edtek.ru/materialy/files/platonov-smokup.pdf> (accessed: 27.07.2025).
9. Resolution of the Government of the Russian Federation dated 11.10.2023 No. 1678 "On approval of the Rules for the use by organizations engaged in educational activities of electronic learning and distance educational technologies in the implementation of educational programs". [Electronic resource]. URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/PostPrav/01.pdf> (accessed: 25.07.2025).
10. Shadaev declared that there are over 1 million IT specialists in Russia, but demand for IT staff remains // Interfax. 2025. May 29. [Electronic resource]. URL: <https://www.interfax.ru/russia/1028484> (accessed: 20.07.2025).
11. Shelepaeva A.Kh. Educational online platforms: classification and evaluation criteria // Open Education. 2022. No. 3. Pp. 27-34.

Генезис военно-патриотического воспитания в Восточной Сибири в 1990-2020-е годы как актуальная научно-педагогическая проблема

Зондуев Бабасан Доржиевич

аспирант, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, zonduyev_babasan@mail.ru;

Рулиене Любовь Нимажаповна

доктор педагогических наук, профессор, Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, ruliene@bsu.ru

В условиях современной России особенно актуальным становится возрождение идеала гражданской добродетели и воспитание конструктивного патриотизма. Цель данной статьи – обосновать необходимость изучения опыта военно-патриотического воспитания в образовательных организациях Восточной Сибири в период с 1990-х по 2020-е годы, выявляя его особенности, тенденции и вклад в формирование патриотически настроенного поколения. Анализ научной литературы показывает, что проблема патриотического воспитания, особенно в период с 1990-х годов, неоднозначно освещалась в научных кругах. Современные исследования указывают на неоднозначность восприятия патриотического воспитания в обществе и наличие “побочных эффектов” в реализации государственных программ. Исследование опирается на междисциплинарный подход, предполагающий использование историографического и историко-сравнительного методов. В статье осуществлена постановка историко-педагогического исследования проблемы, направленного на выявление особенностей военно-патриотического воспитания в образовательных организациях Восточной Сибири в период с 1990 по 2020-е годы.

Ключевые слова: патриотизм, военно-патриотическое воспитание, военно-патриотические клубы, Восточная Сибирь.

Введение. Военно-патриотическое воспитание представляет собой систематическую и скоординированную деятельность государственных органов и общественных организаций, направленную на формирование у молодого поколения патриотического сознания и верности своему Отечеству, морально-психологических качеств (твёрдость характера, смелость, физическая выносливость). Основной целью военно-патриотического воспитания является воспитание деятельного патриотизма, проявляющегося не только в правильном, но и ответственном отношении к своей Родине. Ведь патриотизм как любовь к Родине является отражением глубочайшего из человеческих чувств. Вместе с тем патриотизм является духовной основой общественного и государственного развития, критерием оценки сущности и всей жизни человека, формой ценностного развития личности, важнейшим социальным качеством [8].

Патриотизм формируется через социальный опыт, проявляется в гражданской и социальной активности личности. Между тем, согласно результатам исследования, проведенного Д.Ю. Головиным [7], большая часть учащихся (72%) не имеют возможности обрести такой опыт, поскольку существует дефицит интересных воспитательных практик по патриотическому воспитанию.

Определенный вклад в воспитание патриотизма внесли государственная программа “Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы”, федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации». В стране успешно развиваются масштабные проекты. Например, в конце июля 2025 года состоялся третий полуфинал всероссийского конкурса наставников «Быть, а не казаться!». В мероприятии, которое проводилось по поручению президента России Владимира Путина, приняли участие 500 лучших наставников из ДФО, среди них - один из авторов данной статьи (Зондуев Б.Д.). Конкурс стал платформой для выявления лидеров в сфере патриотического воспитания, обмена опытом и формирования сообщества наставников.

Но эти программы и движения на региональном и муниципальном уровнях нуждаются в систематической и непрерывной научно-педагогической поддержке. Ведь в современном российском обществе последние годы наметилась общая тенденция к депедагогизации образовательной деятельности [14], когда сущностные аспекты развития детей выносятся «за скобки» содержания педагогического процесса [15], постоянно сокращается живая, систематическая работа с воспитанниками. Это привело к

изменению отношения молодого поколения к духовно-нравственным ценностям, приоритетам, идеалам, историческому прошлому России. Особую тревогу вызывает утрата у современной молодежи патриотических ценностей. В сознании и поступках многих молодых людей стали проявляться черты экстремизма, радикального национализма, религиозной нетерпимости, наблюдается отсутствие ответственности и чувства долга перед страной и обществом [10].

Поэтому необходимо возродить идеал гражданской добродетели, включающего высокий интеллект, дружелюбие и нравственную компетентность. Нужно культивировать добродетельную форму патриотизма [19], обеспечивающую защиту демократических институтов. То есть речь идет о длительной и кропотливой воспитательной работе с учащимися на когнитивном и эмоциональном уровнях. Об этом пишет К. С. Льюис [12]: «Когда римлянин говорил сыну: «*Dulce et decorum est pro patria mori*», он и сам себе верил. Отец преподавал сыну чувство, которое представлялось ему соотносимым с объективной системой ценностей. Он давал лучшее, что было у него в душе, чтобы воспитать душу сына, как дал он частицу своей плоти, чтобы сын обрел плоть». Чтобы воспитывать высокие патриотические чувства, нужны глубокие воспитательные технологии. Нам представляется, что для этого нужно проанализировать богатый опыт традиционного российского/советского военно-патриотического воспитания.

Цель статьи заключается в обосновании необходимости изучения опыта военно-патриотического воспитания в образовательных организациях Восточной Сибири в 1990-2020-ые годы.

Обзор научной литературы по проблеме. Чтобы получить подтверждение вышесказанного, был осуществлен обзор литературы по заявленной проблеме.

Как отмечают А.М. Аллагулов и Т.В. Челпаченко [2], проблема патриотического воспитания с 1990-х годов до 2014 года оставалась недостаточно изученной. Верхняя граница этого отрезка времени характеризуется очередным этапом реформы образования, начиная с лета 1990 года [5]. Этот этап охватывает дорыночный (до конца 1991 года) — экономически сбалансированный и нестабильный (с января 1992 года) периоды [16]. Именно в этот период Министерство образования РСФСР выпускает приказ об отмене обязательной начальной военной подготовки, приняло решение о деполитизации и департизации школы. И как следствие, в образовательных организациях было заморожено военно-патриотическое направление воспитательной работы.

Рассматривая вслед за И.Б. Орловым [13] патриотизм в истории России как государственную идеологию и ценностный потенциал, считаем необходимым, восполнить пробел в историко-педагогических исследованиях.

Важно вернуться к ценностно-ментальным основаниям патриотического воспитания [4], которые формируются не только через усвоение знаний

о Родине, ее героическом прошлом, выдающихся личностях, участие в мероприятиях, но и в процессе изучения истории педагогической практики, что особенно важно в процессе подготовки организаторов военно-патриотического воспитания.

В соответствии с периодизацией развития идеи патриотического воспитания в отечественной педагогике, предложенной А.М. Аллагуловыми Н.А. Гордеевой [1], в 1991 году началось разрушение идеологии советского патриотического воспитания, образовался идейно-политический вакуум. В соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» (1992) произошло юридическое закрепление деидеологизации в образовании и либерализация воспитания. Лишь с 2000-х годов со стороны государства были предприняты действия, направленные на организацию патриотического воспитания.

Но 1990-ые годы оставили отрицательный след и на протяжении десятилетий, как пишет Л.А. Липская [11], преподаватели не имели реальных условий и достаточного опыта развития гражданской культуры студентов, поэтому гражданско-патриотическое становление происходило в большей степени стихийно без целенаправленного социализирующего воздействия со стороны образовательных организаций.

Приходится констатировать, что в 1990-ые годы был утрачен опыт военно-патриотического воспитания, о котором пишет В.И. Исаев: «на протяжении тридцатых годов в сибирском регионе велась интенсивная работа по военно-патриотическому воспитанию и военно-физкультурной подготовке молодежи» [9]. Исследователь отмечает слаженную работу комсомольских организаций, массовых оборонных организаций и физкультурного движения.

В этом смысле наш интерес направлен на военно-патриотические клубы - некоммерческие общественные организации, занимающиеся патриотическим воспитанием молодежи, подготовкой к службе в вооруженных силах, пропагандой здорового образа жизни.

Деятельность военно-патриотических, военно-спортивных и военно-исторических клубов осуществляется в порядке, предусмотренном Постановлением Правительства РФ от 24.07.2000 N 551 «О военно-патриотических молодежных и детских объединениях».

Военно-патриотические клубы в Восточной Сибири начали создаваться в 1970-ые годы на базе ветеранских организаций, но особенно активно этот процесс шел после распада СССР и в 1990-х годах.

Военно-патриотические клубы, по сути, реализовали комплексный подход к военно-патриотическому воспитанию обучающихся как целенаправленному управляемому процессу личностного развития на основе боевых традиций народа, формирования готовности к выполнению задач по защите Отечества и овладения необходимыми для этого знаниями, умениями, навыками [3].

Разновидностью военно-патриотических клубов являются школьные военные клубы, работающие на базе учебного заведения во внеурочное время.

Такие клубы сочетают военно-теоретическую и физическую подготовку юношей, в них решаются вопросы духовного и физического развития, что, выделяет его из других существующих ныне форм организации внеурочной деятельности школьников [3].

В целом, задачами клубной военно-патриотической работы являются военно-историческая подготовка, прикладная физическая подготовка обучающихся, знакомство с основами военной службы, которые будут необходимы для успешного выполнения воинского долга (сюда же входит формирование у допризывной молодежи положительной мотивации к самовоспитанию патриотических качеств) и военно-техническая и специальная подготовка.

Возвращаясь к обзору публикаций, можем подтвердить, что с 1991 по февраль 2022 г. обозначился либерально-западнический этап развития патриотического воспитания в отечественной теории и практике образования [2]. Тема патриотического воспитания до 2014 года являлась предметом исследования небольшого числа ученых и практиков. На фоне того, что образовательные организации практически утратили воспитательную функцию, замедлилось и военно-патриотическое воспитание.

И как результат, стали проявляться педагогические ошибки в патриотическом воспитании, вызванные не только отсутствием системы воспитательной работы, но и забвением великого исторического прошлого родины. Нельзя не согласиться с А. Г. Саниной [21] в том, что общество должно консолидироваться через культивирование позитивных ценностей, а не на основе негативных факторов. Воздействие на сознание учащихся с помощью отрицательных фактов приводит к слепому, а не конструктивному патриотизму. Конструктивный патриотизм [6] основан на позитивной национальной идентификации и привязанности к своей стране, выражающейся в готовности к реализации просоциального поведения, рассматриваемого как вклад в благополучие страны.

Другие авторы [19] также развивают идею позитивной социальной инициативы студентов как основы современного патриотизма: российские студенты показывают положительную динамику понимания патриотизма как позитивной социальной деятельности.

Возможно, из-за отсутствия конструктивной и позитивной воспитательной практики в современном российском педагогическом пространстве наблюдаются равнодушие и апатичность.

В статье Йонна Алава [17] исследуются интерпретации и реакции учителей, учеников и родителей о патриотизме, встречающиеся в социальных сетях независимого (либерального) профсоюза «Альянс учителей». Автор ставит цель – выявить и оценить частные негативные настроения и поведенческие модели в условиях СВО.

В материалах исследования встречаются фразы, отражающие чувство пассивности, политической апатии и отсутствия коллективной ответ-

ственности за войну: «Это не вина простых россиян», «Меня не интересует политика» и «Мы просто маленькие люди».

Но на фоне тщательного субъективного поиска примеров «сопротивления и недовольства» государственной программой патриотического воспитания, можно встретить и объективные оценки: «... в отдаленных регионах ... часто идут в армию, навыки стрельбы ценятся в семьях охотников», также благодаря старшему поколению учителей происходит «укоренение патриотических инициатив».

В заключении автор признает, что

- «патриотическое воспитание в России преуспело», хотя и не по общепринятым меркам;

- реализация патриотического воспитания порождает «побочные эффекты» (широкий спектр неофициальных практик) и это характеризует «беспрецедентную интенсивность патриотического образования», «ощутимую эффективность патриотических программ»;

- «антизападные метанарративы появились два десятилетия назад и с тех пор усилились в патриотическом образовании»;

- «российское патриотическое образование можно считать успехом Кремля»;

- «реализация патриотического образования является ключевым инструментом в укреплении национального единства»;

- «необходимы дальнейшие исследования региональных различий, чтобы понять развитие сплоченности в российском обществе».

Стратегии укрепления современного патриотического воспитания, принятые в России, служат назиданием и ориентиром для других стран мира [18]. В качестве примера обращается внимание на транслируемые по телевидению фильмы, музыка на патриотическую тему, телевизионные дебаты, трансляция патриотических видеороликов. Авторы даже подсчитали, что с февраля 2005 года в нашей стране программы на военно-патриотическую тематику вещают в течение 18 часов день. Зарубежные оппоненты отмечают, что продвижение патриотического образования всегда было целью правительства Путина. А как же иначе, без патриотического воспитания не может быть осознанного созидания великой России!

Методология и методы исследования. Работа выполнена на основе междисциплинарного подхода. Использованы историографический, историко-сравнительный методы исследования, позволившие обобщить, систематизировать полученные результаты.

Результаты исследования. Нам представляется, что актуальность исследования генезиса военно-патриотических клубов в Восточной Сибири определяется в трех аспектах.

1) *Государственно-политическая актуальность* вытекает из приоритетов Конституция РФ (статья 67.1), целей и задач федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» национального проекта «Образование», Федерального закона «Об образовании»,

Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Основ государственной молодежной политики РФ на период до 2025 года, Указа «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». В этой связи существует необходимость исследования истории развития военно-патриотических клубов с целью сохранения традиций, обобщения и актуализации опыта военно-патриотического воспитания образовательных организаций Восточной Сибири в 1990-2020-ые годы.

2) *Научная актуальность* определяется тем, что в современный период возрастает научный интерес к изучению различных проблем истории развития воспитательных практик, в том числе за последние 30 лет защищены диссертации, посвященные истории военно-патриотическому воспитанию в Алтайском крае (Шапоров Д. А.), Западной Сибири (Улезько Е. В.), на Южном Урале (Шепотатьев А. П.), в Поволжье (Вохмянин В. Н.), Самарской области (Кужилин С. Ф.), Московской области (Шинкоренко А. А.), г. Москвы (Антонова И. Р.); роли военно-патриотических классов (Хворов Н. Е.), музеев (Холтобина Л. С.), специализированных клубов (Бурьян К. В.); в докторской диссертации Галдобиной С. В. представлена историография военно-патриотического воспитания в СССР в 1946-1991 гг.; Солодилов А. В. изучил военно-патриотическое воспитание молодежи Московской области в 1992-2004 гг.; Микрюков В. Ю. обобщил теорию и практику военно-патриотического воспитания учащихся в современной России; Коновалов А. В. рассмотрел военно-патриотическое воспитание казаков Северного Кавказа, Горюнова Т. В. изучила опыт военно-патриотического воспитания допризывной молодежи на рубеже XX-XXI вв. в Ульяновской и Пензенской областях; Алиева С. А. раскрыла особенности военно-патриотического воспитания старшеклассников в Дагестане. При этом до сих пор не было защищено ни одной диссертации, освещающей историю военно-патриотических клубов в Восточной Сибири в 1990-2020-ые годы. Актуальность историко-педагогических исследований по проблеме военно-патриотического воспитания подтверждается Программой фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 гг.) - «5.7.6.2. Философско-методологический и историко-педагогический анализ трансформации системы образования», соответствует Перечню актуальных тематик диссертационных исследований в области наук об образовании - «1.7.2. Изучение и использование педагогических идей и исторического опыта обучения и воспитания в современных условиях».

3) *Практическая актуальность* темы исследования связана с необходимостью разрешения проблем: а) недостаточная преемственность опыта военно-патриотического воспитания в образовательных организациях; б) пробел в научно-педагогической оценке деятельности военно-патриотических клубов в образовательных организациях.

Обсуждение и заключение. Проведенный анализ литературных источников и рефлексия личного

опыта организации военно-патриотического воспитания позволяет выделить актуальную цель историко-педагогического исследования – выявить особенности военно-патриотического воспитания в образовательных организациях Восточной Сибири в 1990-2020-ые годы.

Хронологические рамки исследования охватывают переходный период новейшей истории России – период становления новой российской государственности, начиная с 1991 г. по 2020-ые годы. Данный период характеризуется как постсоветский период российской истории, когда под влиянием либеральной идеологии, в стране начала происходить ревизия традиционных духовных и нравственных ценностей, в том числе трансформация представлений о патриотизме.

Предполагаемая научная новизна заключается в том, что будет особо изучена роль клубов и библиотек в военно-патриотическом воспитании, уточнено понятие «военно-патриотический клуб», выявлена сущность и показана роль военно-патриотических клубов в воспитательном процессе (на примере образовательных организаций Восточной Сибири), раскрыты особенности педагогической деятельности организаторов военно-патриотических клубов. Будут впервые введены в научный оборот документы, касающиеся организации деятельности военно-патриотических клубов: ведомственные документы (приказы, проекты, положения), учебно-методические материалы (планы и программы), раскрывающие особенности функционирования и содержания работы военно-патриотических клубов.

В научном исследовании в рамках рассматриваемого исторического периода будет выявлена роль военно-патриотических клубов в воспитательной системе образовательных организаций России, будет осуществлен историографический обзор исследований по военно-патриотическому воспитанию, будут определены основные этапы становления развития военно-патриотических клубов в образовательных организациях Восточной Сибири, будут представлены основные характеристики и особенности развития военно-патриотических клубов в образовательных организациях Восточной Сибири (1990-2020-ые годы), в том числе нормативно-правовое обеспечение деятельности военно-патриотических клубов в России, содержание деятельности военно-патриотических клубов в образовательных организациях Восточной Сибири, основные тенденции развития военно-патриотических клубов в современных образовательных организациях Восточной Сибири.

Литература

1. Аллагулов А.М., Гордеева Н.А. Развитие идеи патриотического воспитания в отечественной педагогике // Историко-педагогический журнал. – 2022. – № 4. – С. 32–41

2. Аллагулов А.М., Челпаченко Т.В. Генезис патриотического воспитания в отечественной теории и практике образования // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 21. № 4. С. 97–110.

3. Баранов А. В. Особенности системы клубного военно-патриотического воспитания молодежи // СПО, 2011, №1. – С. 21-22

4. Богуславский М.В. Генезис обоснования процесса духовно-нравственного воспитания школьников на основе традиционных ценностей в отечественной педагогике второй половины XVIII – первой четверти XXI веков // Национальное единство и региональное многообразие историко-педагогических интерпретаций прошлого и настоящего в развитии педагогической науки, системы образования и семьи: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXVII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО. Калуга, 26–28 сентября 2024 г. / Под ред. члена-корреспондента РАО, д.п.н., профессора М.В. Богуславского; профессора РАО, д.п.н., профессора С.В. Куликовой. – Калуга: ВГАПО, 2024. – С. 40–52.

5. Васильева О. Ю., Басюк В. С., Иванова С. В. Современная российская школа: этапы становления (1980-е— 2020-е гг.) // Ценности и смыслы, № 2 (90), 2024, С. 6-45. doi:10.24412/2071-6427-2024-2-6-45

6. Васильева С. В., Микляева А. В. Социально-психологические предпосылки конструктивного патриотизма подростков и молодежи: систематический обзор эмпирических исследований // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 1. – С. 55–79.

7. Головин Д. Ю. Патриотизм как социальный феномен. Воспитание патриотизма в работе с учащейся молодежью // Молодой ученый. — 2022. — № 27 (422). — С. 165-167. — URL: <https://moluch.ru/archive/422/92727/> (дата обращения: 05.05.2025).

8. Жусупова А.Д. Патриотическое воспитание в современном образовательном процессе в Казахстане // Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Социологические и политические науки», No2 (74), 2021 г. – С. 72-78.

9. Исаев В. И. Военно-патриотическое воспитание молодежи Сибири в 1930-е годы / В. И. Исаев // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. – 2020. – № 2(4). – С. 148-151.

10. Квасных Г.С., Саржанова А.Н. Патриотическое воспитание студентов в современном вузе // Доказательная педагогика, психология. - 2015. - №1. - С. 87-90.

11. Липская Л. А., Киуру К. В. Гражданская компетенция студентов вуза: проблемы и особенности формирования // Сибирский педагогический журнал, № 2, 2012, С. 141-147.

12. Льюис, Клайв Стейплз. Собрание сочинений. Т. 3: За пределы безмолвной планеты. Т. 3 : Переландра ; Человек отменяется. - 2003. - 415 с.

13. Орлов И.Б. Патриотизм в истории России: государственная идеология и ценностный потенциал // Государственная идеология и современная Россия: материалы Всероссийской научно-общественной конференции. Москва, 28 марта 2014 г. – М.: Наука и политика, 2014. – С. 107–114.

14. Остапенко А.А. Педагогика со-Образности. Очерки и эссе. - Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2012. - 184 с.

15. Шувалов А. В. Культурно-исторические и духовно-психологические предпосылки суицидального поведения несовершеннолетних в современной России // Вестник

Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки, № 3, 2016, С. 182-192.

16. ЮНЕСКО. Национальный доклад «Развитие образования в России» на 43-й сессии Международной конференции ЮНЕСКО по образованию Электронный ресурс. Режим доступа: <https://pandia.ru/text/78/140/92295-6.php> (дата обращения 11.03.2024).

17. Alava, J. (2025). From Patriotic Education to Militarist Indoctrination—Disciplinary Power and Silent Resistance in Russia after the Onset of the War against Ukraine. *Problems of Post-Communism*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/10758216.2024.2444600>

18. Fang, Lieming & Zhang, Weiran. (2015). On the Contemporary Patriotism Education of Russia. 10.2991/emim-15.2015.219.

19. Narkhova E. Trends of Patriotic Education in Modern Russian Higher Education. 2019 end International Conference on Contemporary Education and Economic Development (CEED 2019) (2019): n. pag. Web.

20. Randall Curren and Charles Dorn, Patriotic Education in a Global Age Curren Randall Dorn Charles, Patriotic Education in a Global Age, University of Chicago Press, Chicago, IL, 2018. 192 pp.

21. Sanina, A. G. (2018). Patriotism and Patriotic Education in Contemporary Russia. *Russian Social Science Review*, 59(5), 468–482. <https://doi.org/10.1080/10611428.2018.1530512>

Genesis of military-patriotic education in Eastern Siberia in the 1990-2020s as a topical scientific and pedagogical problem
Zonduyev B.D., Ruliene L.N.

Dorzhi Banzarov Buryat State University

In the conditions of modern Russia, the revival of the ideal of civic virtue and the education of constructive patriotism is becoming especially relevant. The purpose of this article is to substantiate the need to study the experience of military-patriotic education in educational organizations of Eastern Siberia in the period from the 1990s to the 2020s, identifying its features, trends and contribution to the formation of a patriotically minded generation. An analysis of scientific literature shows that the problem of patriotic education, especially since the 1990s, has been covered ambiguously in scientific circles. Modern studies indicate the ambiguity of the perception of patriotic education in society and the presence of “side effects” in the implementation of state programs. The study is based on an interdisciplinary approach, which involves the use of historiographic and historical-comparative methods. The article presents a historical and pedagogical study of the problem aimed at identifying the features of military-patriotic education in educational organizations of Eastern Siberia in the period from 1990 to 2020.

Keywords: patriotism, military-patriotic education, military-patriotic clubs, Eastern Siberia.

References

1. Allagulov A.M., Gordeeva N.A. Development of the idea of patriotic education in domestic pedagogy // *Historical and pedagogical journal*. - 2022. - No. 4. - P. 32-41
2. Allagulov A.M., Chelpachenko T.V. Genesis of patriotic education in domestic theory and practice of education // *Bulletin of the Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences*. 2024. Vol. 21. No. 4. P. 97-110.
3. Baranov A.V. Features of the system of club military-patriotic education of youth // *SPO*, 2011, No. 1. - P. 21-22
4. Boguslavsky M.V. Genesis of the substantiation of the process of spiritual and moral education of schoolchildren based on traditional values in domestic pedagogy of the second half of the 18th - first quarter of the 21st centuries // *National unity and regional diversity of historical and pedagogical interpretations of the past and present in the development of pedagogical science, the education system and the family: collection of scientific papers of the International scientific and practical conference - XXXVII session of the Scientific Council on the Problems of the History of Education and Pedagogical Science at the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education*. Kaluga, September 26-28, 2024 / Ed. Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor M.V. Boguslavsky; Professor of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor S.V. Kulikova. - Kaluga: VGAPO, 2024. - Pp. 40-52. 5. Vasilyeva O. Yu., Basyuk V. S., Ivanova S. V. Modern Russian school: stages of formation (1980s-2020s)

- // Values and meanings, No. 2 (90), 2024, pp. 6-45. doi:10.24412/2071-6427-2024-2-6-45
6. Vasilyeva S. V., Miklyaeva A. V. Social and psychological prerequisites for constructive patriotism of adolescents and young people: a systematic review of empirical studies // *Science for Education Today*. - 2024. - Vol. 14, No. 1. - P. 55-79.
 7. Golovin D. Yu. Patriotism as a social phenomenon. Education of patriotism in work with young students // *Young scientist*. — 2022. — No. 27 (422). — P. 165-167. — URL: <https://moluch.ru/archive/422/92727/> (date of access: 05.05.2025).
 8. Zhusupova A.D. Patriotic education in the modern educational process in Kazakhstan // *Bulletin of KazNPU named after Abai, series "Sociological and political sciences"*, No. 2 (74), 2021. - P. 72-78.
 9. Isaev V. I. Military-patriotic education of the youth of Siberia in the 1930s / V. I. Isaev // *Military-legal and humanitarian sciences of Siberia*. - 2020. - No. 2 (4). - P. 148-151.
 10. Kvasnykh G.S., Sarzhanova A.N. Patriotic education of students in a modern university // *Evidence-based pedagogy, psychology*. - 2015. - No. 1. - P. 87-90.
 11. Lipskaya L. A., Kiuru K. V. Civic competence of university students: problems and features of formation // *Siberian pedagogical journal*, No. 2, 2012, P. 141-147.
 12. Lewis, Clive Staples. *Collected Works*. T. 3: *Beyond the Silent Planet*. T. 3: *Perelandra; Man is canceled*. - 2003. - 415 p.
 13. Orlov I.B. Patriotism in the History of Russia: State Ideology and Value Potential // *State Ideology and Modern Russia: Proceedings of the All-Russian Scientific and Public Conference*. Moscow, March 28, 2014 – Moscow: Science and Politics, 2014. – Pp. 107–114.
 14. Ostapenko A.A. *Pedagogy of Imagery. Essays*. – Krasnodar: Kuban State University, 2012. – 184 p.
 15. Shuvalov A.V. Cultural, Historical, Spiritual and Psychological Prerequisites for Suicidal Behavior of Minors in Modern Russia // *Bulletin of Pskov State University. Series: Social and Humanitarian Sciences*, No. 3, 2016, Pp. 182–192.
 16. UNESCO. National Report "Development of Education in Russia" at the 43rd Session of the UNESCO International Conference on Education Electronic resource. Access mode: <https://pandia.ru/text/78/140/92295-6.php> (date of access 11.03.2024).
 17. Alava, J. (2025). From Patriotic Education to Militarist Indoctrination—Disciplinary Power and Silent Resistance in Russia after the Onset of the War against Ukraine. *Problems of Post-Communism*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/10758216.2024.2444600>
 18. Fang, Lieming & Zhang, Weiran. (2015). On the Contemporary Patriotism Education of Russia. 10.2991/emim-15.2015.219.
 19. Narkhova E. Trends of Patriotic Education in Modern Russian Higher Education. 2019 end International Conference on Contemporary Education and Economic Development (CEED 2019) (2019): n. pag. Web.
 20. Randall Curren and Charles Dorn, *Patriotic Education in a Global Age*, University of Chicago Press, Chicago, IL, 2018. 192 pp.
 21. Sanina, A. G. (2018). Patriotism and Patriotic Education in Contemporary Russia. *Russian Social Science Review*, 59(5), 468–482. <https://doi.org/10.1080/10611428.2018.1530512>

Факторы, влияющие на формирование поликультурной компетентности студентов университета

Матвеевко Мария Николаевна

Аспирант, РЭУ им. Г.В. Плеханова, m2mnik@mail.ru

В статье рассматриваются ключевые факторы, влияющие на формирование поликультурной компетентности студентов университета. Анализируются внутренние личностные характеристики (открытость, эмпатия, мотивация), образовательные условия (поликультурные программы, активные методы обучения) и социально-культурный контекст (этническая идентичность, глобализация), способствующие развитию у студентов навыков эффективного взаимодействия в поликультурной среде. Подчеркивается необходимость комплексного подхода, сочетающего педагогические, психологические и социокультурные аспекты для эффективного развития межкультурных навыков и толерантности у студентов. Особое внимание уделяется роли учебных программ, поликультурному общению и практического опыта в условиях глобализации.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, студенты университета, межкультурное общение, толерантность, образовательные факторы, социально – культурные аспекты, глобализация, образовательные стратегии, межкультурное взаимодействие, поликультурные программы

В условиях глобализации и необходимости все большего количества людей успешно взаимодействовать в поликультурном пространстве у высших учебных заведений возникла острая необходимость реагировать на новые возникающие социальные потребности.

Одной из основных задач современного вуза является подготовка выпускников, которые могут функционировать как глобальные профессионалы и ответственные граждане.

Наиболее заметными стратегиями, доступными в настоящее время для достижения этой цели, являются студенческая мобильность, интернационализация внутри страны и международная интеграция учебных программ. Однако, следует отметить, что вышеперечисленные факторы не обязательно ведут к поликультурному обучению.

Хотя многие университеты определяют поликультурную компетентность как важный результат обучения, их задача состоит в том, чтобы в дальнейшем разработать и внедрить это в свою учебную программу.

Остановимся на четырех ключевых вопросах, которые помогут трансформировать опыт международного образования в область осмысленного поликультурного обучения и развития.

1. Как создать осмысленное поликультурное обучение для всех учащихся?

Современные университеты все активнее осознают, что поликультурная компетентность не должна ограничиваться студентами, участвующими в программах обмена, или иностранными студентами. Требуется создание таких возможностей для поликультурного обучения, которые будут полезны для всего студенческого контингента. Это обусловлено тем, что все выпускники должны быть подготовлены к эффективному функционированию в глобализованном мире, как в профессиональном, так и в гражданском плане. Идея инклюзивности всех студентов (и сотрудников) находит подтверждение в исследованиях, посвященных интернационализации высшего образования.

Недавнее исследование, проведенное де Вид и Хантером [3] ставит под сомнение существующее определение интернационализации. Авторы предлагают рассматривать ее как деятельность, направленную на встраивание международных, межкультурных или глобальных перспектив в саму суть высшего образования: его цели, повседневные функции и способы предоставления образовательных услуг. Это делается с целью обогатить образовательный и исследовательский опыт всех студентов и сотрудников, а также для того, чтобы высшее образование могло более эффективно служить обществу.

В исследованиях по формированию поликультурной компетентности студентов все чаще ссылаются на интернационализацию дома (IaH) Билин, Джоунс [1] и интернационализацию учебной программы (МОК) Лизк [6]. Обе стратегии обучения и преподавания систематически и направлены на развитие поликультурной компетентности у студентов.

МОК следует рассматривать как стратегию поддержки учащегося, «чтобы они стали более осведомленными о своих собственных и других культур» Грин, Витсед [4]. На практике это означает, что поликультурная компетенция реализуется в рамках учебного плана, конкретной дисциплины и смежных профессий.

В контексте формирования поликультурной компетентности студентов Лизк говорит о разных формах обучения.

Формальная учебная программа – это официально утвержденный учебный план и виды деятельности, подлежащие оценке.

Неформальная (скрытая) учебная программа охватывает все аспекты студенческой жизни, мероприятия и возможности, которые, не будучи формально оцененными, тем не менее, оказывают значительное влияние на обучение и развитие студентов. По мнению Лиска [7], скрытая программа передает студентам неявные сообщения о доминирующих ценностях, нормах поведения и социальной структуре университета, отражая его культуру. Поэтому университетам необходимо быть осведомленными о влиянии скрытой учебной программы и ее нормативном характере, так как это относится к тому, что неявно является обучением и влияет на развитие поликультурной компетентности учащихся.

2. Как разработать необходимые критерии для формирования поликультурной компетентности?

Чтобы определить, каких результатов обучения и по каким критериям мы хотим достичь, важно осознавать, что нет единого мнения о лучших способах развития поликультурной компетентности. Поэтому, когда мы закладываем результаты обучения в учебную программу, первым делом нужно ясно прописать, что именно мы ожидаем от студентов: какие знания они должны приобрести, какие установки сформировать, какие навыки освоить и как себя вести. Эти ожидания могут варьироваться в зависимости от дисциплины или уровня образования (Грин, Витсед) [4].

Определение понятия поликультурной компетентности

Как указывалось выше, для обозначения межкультурной компетенции используются разнообразные термины.

Определение Д.Дирдорфф [5] поликультурной компетенции, как первое основанное на исследованиях, может быть использовано в качестве отправной точки и рассматривается как поведение и эффективное и адекватное общение в межкультурных ситуациях, а также специфические межкультурные

знания, навыки и взаимодействия представителей разных культур для достижения своих целей.

3. Как установить критерии оценивания для различных уровней поликультурной компетентности?

Необходимо определить специфическое поведение, связанное с определенным уровнем компетентности и задачи развития, которые учащиеся должны решить, чтобы перейти на более продвинутый уровень.

Для определения данных критериев следует:

- учитывать специфику деятельности (образование, бизнес, социальная сфера);

- сделать критерии измеримыми и конкретными, чтобы объективно оценивать динамику;

- обеспечить прозрачность и формализованность критериев для всех участников;

- использовать смешанные методы оценки для комплексного понимания уровня компетентности.

Таким образом, критерии оценивания должны отражать комплекс знаний, умений и установок, характерных для каждого уровня поликультурной компетентности, обеспечивая объективность и практическую значимость оценки.

4. Какова связь между обучением поликультурно-компетентных выпускников и граждан мира?

Современные университеты должны реагировать на более широкие глобальные потребности общества. Это означает обучение студентов тому, как жить продуктивной и ответственной жизнью, в которой глобальная взаимозависимость не просто оформлена по экономическим выгодам, но и включает в себя понимание их роли в развитии и поддержание устойчивого, справедливого общества и мира для человечества. Такие роли требуют умения разбираться в тонкостях и взаимозависимости отношений в рамках постоянно развивающихся сложных местных, социальных, политических, экономических и глобальных контекстах.

Кроме того, выпускники должны уметь примирять свое «положение в мире» (Ривиз,) и тонкого взаимодействия с культурно отличными другими при сохранении этического отношения к глобальной связанности (Кваме).

В образовательном контексте это подразумевает формирование у выпускников способности к концептуализации и действию, одновременно учитывающих локальные и глобальные перспективы. Они должны быть способны к моральному и этическому суждению, основанному на глубоком культурном самосознании и понимании, а также к культурно-чувствительному сотрудничеству в локальных сообществах. Развитие этой способности рассматривается как достижение высокого уровня поликультурной компетентности, что подчеркивает необходимость интеграции содержания учебных дисциплин с задачами формирования этой компетентности. Педагогические стратегии, направленные на достижение этой цели, должны сочетать высокий уровень профессиональной подготовки с навыками медиации и примирения, учитывающими культурные особенности.

Университетам непросто развивать поликультурную компетентность студентов из-за ряда факторов. К ним относятся: нехватка научно обоснованных методик, отсутствие ясных индикаторов успешности, сложности в создании условий для эффективного межкультурного общения, а также пассивное или активное неприятие новых подходов со стороны части студентов и преподавателей.

Основными западными учёными, подробно рассматривавшими сложности формирования поликультурной компетентности у студентов, являются:

1. Дарла Дирдоф

Известна своими исследованиями в области интеркультурной компетентности. Она выделяет сложности, связанные с индивидуальными различиями (например, уровень открытости к новому, стереотипы), а также с недостаточной поддержкой образовательных программ и ограниченным межкультурным опытом студентов.

2. Алвино Фантини

Отмечает проблемы, связанные с недостаточной систематизацией методов оценивания поликультурной компетентности, а также культурными барьерами, которые мешают полноценному развитию этих навыков у студентов.

3. Джейн Джексон

В своих работах выделяет такие сложности как психологический стресс при межкультурных взаимодействиях, низкую мотивацию к изучению культурных различий и недостаток практических возможностей для реализации навыков.

4. Майкл Байрам

Говорит о сложностях на уровне педагогического процесса: отсутствии адекватного преподавания и поддержки формирования навыков толерантности и понимания культурных различий.

В таблице 1 указаны 5 основных групп факторов, влияющих на формирование поликультурной компетентности студентов университета

Таблица 1

Группы факторов формирования поликультурной компетентности студентов

группа факторов	содержание	исследователи
Личностные	Открытость к новому опыту, толерантность, мотивация к поликультурному общению	Д.Дирдоф Эмоциональная готовность и саморегуляция как ключевые факторы. Д.Джексон
Образовательные	Наличие программ по поликультурному образованию, методики образования, межкультурные тренинги	М.Байрам роль учебных программ и педагогической подготовки Д.Дирдоф
Культурные и социальные	Культурные стереотипы, предрассудки, уровень межкультурной коммуникации в сообществе.	А.Фантини влияние культурных барьеров и ассимиляции Д. Дирдоф
Опыт межкультурного взаимодействия	Практический опыт общения с представителями других культур,	Д. Дирдоф важность прямого опыта для развития компетентности. М.Байрам

	участие в межкультурных программах.	
Психологические	Стресс от межкультурных взаимодействий, уровень эмпатии, коммуникативные способности	Д.Джексон стресс и адаптацию студентов при межкультурном общении. Д.Дирдоф

Вывод: формирование поликультурной компетентности зависит от взаимодействия личностных, образовательных, культурных, психологических факторов и практического опыта. Ведущие учёные, такие как Д. Дирдоф [5], М.Байрам, А.Фантини [8] и Д. Джексон [6], внесли значительный вклад в изучение этих аспектов.

Исследователи из России, анализируя, как студенты развивают свою способность успешно взаимодействовать в многокультурном обществе, определили ряд важных направлений.

Таблица 2

Направления формирования поликультурной компетентности студентов

направление	содержание	исследователи
Образовательная среда	поликультурное многонациональное образовательное пространство способствует формированию толерантности и уважения к иным культурам, улучшает навыки межкультурного общения и эффективного взаимодействия с представителями разных этносов. Интеграция межкультурных курсов и практических занятий в учебные программы является ключевым элементом	Т.В. Рамзаева Толерантность и методы формирования готовности студентов к поликультурному взаимодействию Н.М. Короткова Педагогические подходы и принципы построения образовательных пространств О.А. Терентьева организация образовательной среды и учебных программ Д.И. Фишман роль образовательной среды для развития критического мышления в поликультурном контексте
Личностные особенности студентов	открытость новому, эмпатия, стремление к межкультурному диалогу и высокий эмоциональный интеллект, играют решающую роль в становлении поликультурной компетентности; влияние самоидентификации и этнической принадлежности.	В.В. Сериков Психологические основы поликультурной компетентности и развитие толерантности И.В. Гончарова роль личностных факторов в поликультурной подготовке студентов
Педагогические технологии и методы	Применение активных методов обучения: дискуссии, ролевые игры, анализ конкретных ситуаций и проектная деятельность. Прак-	Н.В. Чемот Методики формирования поликультурной компетентности в вузах И.В. Гончарова Роль образовательных технологий

	тическая направленность занятий и моделирование реальных межкультурных ситуаций повышают результативность обучения.	
Социокультурный контекст	Национальная политика, общественное мнение и культурные традиции, позитивный социокультурный климат является важным условием для роста поликультурной компетентности	И.А. Зимняя компетентностный подход и его роль в формировании адаптивности и толерантности у студентов Л.Н. Уланова роль социокультурной среды О.В. Сафонова Понимание культурных норм и моделей поведения Е.В. Котова Навыки поликультурного взаимодействия

Вывод: Российские и зарубежные исследователи сходятся в том, что для формирования культурной компетентности студентов важны образовательные условия, личностные характеристики и социально-культурный контекст. Различия связаны с акцентами в социальном и культурном контексте, а также выбором методологических подходов: Россия больше ориентируется на национально-культурный фактор и психологические аспекты, в то время как зарубежные учёные делают упор на глобальные и транснациональные процессы, а также развитие критического межкультурного мышления.

Таким образом, учет данных факторов – это гарантия комплексного и успешного формирования поликультурной компетентности, необходимой для адаптации студентов в многообразном поликультурном и профессиональном пространстве.

Литература

1. Билен, Дж., Джонс, Э. (2015). Интернационализация дома: критический обзор. *Международный журнал интернационализации и высшего образования*, 20(2), стр. 45-59
2. Беннет М. Дж. Развивающая модель межкультурной чувствительности: недавние применения // *Journal of International Education Research*, 2019, Том 15(3), стр. 143-160
3. Вид, А., Хантер, Ф. (2018). Интернационализация высшего образования: результаты глобального исследования. *Журнал исследований международного образования*, 22(3), стр.183-200.
4. Грин, М., Видсет, К. (2015). Повышение культурной осведомлённости посредством интернационализированных учебных программ. *Международный журнал межкультурных отношений*, 48, стр. 45–56.
5. Дирдорф, Д. К. Оценка межкультурной компетентности: прогресс и проблемы // *Международный*

журнал межкультурных отношений, 2020, т. 76, стр. 12-23.

6. Джексон, Дж. Введение в язык и межкультурную коммуникацию (2-е издание, 2020), стр. 120-137

7. Лиск А.В. Интернационализация учебной программы в высшем образовании // *Вестник высшей школы*. – 2015. – №3. стр. 45-52.

8. Фантини, А. Э. Развитие межкультурной компетентности в высшем образовании (2022) /А. Э. Фантини// *Межкультурная компетентность в высшем образовании: международные перспективы*, стр.34-55

9. Иванова, Т. В. Формирование поликультурной компетентности как фактор успешной профессиональной социализации студентов // *Вестник современной науки и образования*, 2019, №4, стр. 33-39.

10. Лебедева, О. С. Роль институтов высшего образования в развитии поликультурной компетентности // *Современное образование*, 2022, №1, с. 12-20.

Factors influencing the formation of multicultural competence of university students

Matveenko M.N.

Plekhanov Russian University of Economics

The article examines key factors influencing the formation of multicultural competence of university students. The article analyzes internal personal characteristics (openness, empathy, motivation), educational conditions (multicultural programs, active learning methods) and socio-cultural context (ethnic identity, globalization) that contribute to the development of students' skills for effective interaction in a multicultural environment. The need for an integrated approach combining pedagogical, psychological and socio-cultural aspects for the effective development of intercultural skills and tolerance in students is emphasized. Particular attention is paid to the role of curricula, multicultural communication and practical experience in the context of globalization

Keywords: multicultural competence, university students, intercultural communication, tolerance, educational factors, socio-cultural aspects, globalization, educational strategies, intercultural interaction, multicultural programs.

References

1. Beelen, J., & Jones, E. (2015). Internationalization at Home: A Critical Review. *International Journal of Internationalization and Higher Education*, 20(2), pp.45-59.
2. Bennett, M. J. Developmental Model of Intercultural Sensitivity: Recent Applications // *Journal of International Education Research*, 2019, Vol. 15(3), pp. 143-160
3. Veed, A., Hunter, F. (2018). Internationalization of Higher Education: Findings from a Global Study. *Journal of Studies in International Education*, 22(3), pp.183-200.
4. Green, M.Vidset, K. (2015). Enhancing Cultural Awareness Through Internationalized Curricula. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, pp. 45-56.
5. Deardorff, D. K. Assessing Intercultural Competence: Progress and Challenges // *International Journal of Intercultural Relations*, 2020, Vol. 76, pp. 12-23.
6. Jackson, J. *Introducing Language and Intercultural Communication* (2nd Edition, 2020), pp. 120-137.
7. Lisk A.V. Internationalization of the curriculum in higher education // *Bulletin of Higher Education*. – 2015. – No. 3. pp. 45-52.
8. Fantini, A. E. Developing Intercultural Competence in Higher Education (2022). *Intercultural Competence in Higher Education: International Perspectives*, pp. 34-55.
9. Ivanova, T. V. Formation of multicultural competence as a factor of successful professional socialization of students // *Bulletin of Modern Science and Education*, 2019, No. 4, pp. 33-39.
10. Lebedeva, O. S. The role of higher education institutions in the development of multicultural competence // *Modern Education*, 2022, No. 1, pp. 12-20.

Педагогические взгляды на развитие проектно-исследовательских способностей обучающихся в образовательном процессе

Попкова Юлия Раимжановна

аспирант, кафедра «Общая, юридическая и инженерная психология», Дальневосточный государственный университет путей сообщения, popkova.24@mail.ru

Данная статья исследует теоретические основы и практические механизмы развития проектно-исследовательских способностей у студентов высших учебных заведений. Проводится анализ актуальных педагогических концепций, охватывающих конструктивистские и социоконструктивистские теории, а также деятельностную и компетентностную методологии в контексте организации проектной и исследовательской работы. Подробно исследуется многоаспектная природа педагогического взаимодействия между преподавателями и обучающимися, включая когнитивное, эмоционально-мотивационное, социально-коммуникативное и практико-деятельностное измерения. В работе анализируются положительные стороны современных образовательных подходов наряду с критическими оценками их практической реализации. Исследуются актуальные проблемы, связанные с оценкой эффективности проектно-исследовательской работы, недостаточным уровнем профессиональной подготовки педагогических кадров и потребностью в поддержании равновесия между инновационными образовательными технологиями и классическими педагогическими методами. Акцентируется значимость цифровой модернизации образовательного процесса и внедрения передовых информационных решений для обеспечения проектно-исследовательской активности студентов. Формулируется заключение о востребованности интегрированного системного подхода к развитию проектно-исследовательских способностей, отвечающего вызовам информационного общества и требованиям современного трудового рынка.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, педагогические подходы, конструктивизм, социоконструктивизм, компетентностная модель, деятельностный подход, многоуровневое взаимодействие, способности.

Введение. Современное высшее образование находится в состоянии динамичной трансформации, обусловленной требованиями информационного общества и изменяющимися потребностями рынка труда. В этом контексте особую актуальность приобретает развитие проектно-исследовательских способностей обучающихся, которые становятся ключевыми компетенциями для успешной профессиональной деятельности в XXI веке. Педагогическое сообщество активно ищет эффективные подходы к формированию данных способностей, что порождает многообразие теоретических концепций и практических методик [13].

В соответствии с положениями Федерального государственного образовательного стандарта, современные образовательные требования к учащимся предполагают формирование следующих ключевых качеств: мотивация к исследовательской и познавательной активности; сформированность компетенций в области познания, учебно-исследовательской и проектной деятельности; умение формулировать проблемы и находить пути их решения, выдвигать и аргументировать гипотезы; способность самостоятельно определять методы решения задач различной сложности; освоение фундаментальных понятий, специализированной терминологии, исследовательских методов и техник; развитие способности к познавательной рефлексии через осмысление выполняемых действий и мыслительных операций [8].

Включение обучающихся в проектно-исследовательскую деятельность создает возможности для их активной интеграции в социальные отношения, содействует становлению новых социальных ролей, способствует развитию компетенций в области планирования и организации деятельности, обеспечивает условия для выявления и реализации творческого потенциала, а также поддерживает развитие личностной уникальности [15]. Более того, важность развития проектно-исследовательских компетенций у обучающегося обусловлена необходимостью профессионального самоопределения и решения личностно значимых познавательных задач.

Традиционные и современные педагогические подходы. Традиционная образовательная парадигма, основанная на репродуктивном обучении и передаче готовых знаний, долгое время доминировала в системе высшего образования. Однако уже в работах классиков педагогики, таких как Джон Дьюи, можно обнаружить зачатки проектного подхода к обучению, где акцент делался на практической деятельности студентов и решении реальных проблем [19].

Педагогическая концепция Джона Дьюи позиционирует обучающегося как центральную фигуру образовательного процесса и развивает методологию, ориентированную на мотивационные особенности личности учащегося, его познавательные интересы и индивидуальные способности, которые выступают ключевыми факторами эффективного обучения. В этом контексте современная образовательная система особенно нуждается в педагогических подходах, способных выявить и полноценно развить врожденный потенциал обучающихся, что становится особенно актуальным при стремлении к внедрению студентоориентированного обучения как основополагающего принципа на всех образовательных уровнях [19].

Современные педагогические концепции представляют качественно новый взгляд на развитие проектно-исследовательских способностей. Конструктивистская парадигма, развиваемая в работах Жана Пиаже и Льва Выготского, подчеркивает активную роль обучающегося в построении собственного знания через исследовательскую деятельность. Теория множественного интеллекта Говарда Гарднера расширяет понимание способностей студентов и предполагает дифференцированный подход к развитию их исследовательского потенциала [6].

Конструктивистский подход представляет собой фундаментальную образовательную теорию, которая активно применяется педагогами для эффективного усвоения знаний обучающимися. Данная теория базируется на принципе активного построения людьми собственной системы знаний, при котором индивидуальный образовательный опыт формирует восприятие окружающей действительности. Обучающиеся опираются на уже имеющиеся знания как на базовую основу и расширяют их в процессе освоения новой информации. Роль преподавателя трансформируется в функцию наставника образовательного процесса, что обеспечивает реализацию студентоцентрированного подхода к обучению. В рамках конструктивистской образовательной среды процесс обучения характеризуется как созидательный, деятельностный, рефлексивный, коллаборативный, поисковый и прогрессивный. Психологические основы конструктивизма формировались в рамках стремительно развивающейся когнитивной науки, опираясь преимущественно на конструктивистские идеи Жана Пиаже, социокультурную концепцию Льва Выготского и методологию обучения через исследование Джерома Брунера [17].

Социоконструктивистский подход, представленный в работах современных исследователей, рассматривает развитие проектно-исследовательских способностей как социально опосредованный процесс, где ключевую роль играет взаимодействие между участниками образовательного процесса. Данный подход особенно актуален в контексте цифровой трансформации образования, где возможности коллаборативного обучения значительно расширяются [20].

Теоретические основы организации проектной и исследовательской деятельности. Теоретическое обоснование организации проектной и исследовательской деятельности в образовании базируется на междисциплинарном синтезе педагогических, психологических и философских концепций. Деятельностный подход, разработанный в отечественной психологии, рассматривает проектно-исследовательскую деятельность как специфический вид учебной деятельности, характеризующийся целенаправленностью, осознанностью и творческим характером [9].

Компетентностная модель образования, получившая широкое распространение в современной педагогике, определяет проектно-исследовательские способности как интегративные характеристики личности, включающие знания, умения, навыки и личностные качества, необходимые для успешного осуществления проектной и исследовательской деятельности [1]. Данная модель предполагает смещение акцента с процесса передачи знаний на формирование способности их применять в различных ситуациях.

Трансформация традиционной образовательной модели в контексте требований информационного общества предполагает переосмысление роли преподавателя и студента в образовательном процессе. Преподаватель из транслятора знаний превращается в фасилитатора, ментора и коуча, способствующего развитию самостоятельности и исследовательской активности студентов. Студент, в свою очередь, становится активным субъектом образовательного процесса, способным к самоорганизации и саморегуляции своей учебной деятельности.

Современный рынок труда предъявляет новые требования к выпускникам вузов, среди которых особое место занимают способности к инновационной деятельности, критическому мышлению, работе в команде и адаптации к быстро меняющимся условиям. Проектно-исследовательская деятельность в образовательном процессе позволяет формировать именно эти качества, обеспечивая связь между академическим обучением и практическими потребностями профессиональной деятельности [5].

Анализ современных педагогических подходов: достоинства и критические замечания. Современные педагогические подходы к развитию проектно-исследовательских способностей получают как положительные, так и критические оценки в педагогическом сообществе. Сторонники инновационных методов подчеркивают их эффективность в формировании критического мышления, творческих способностей и практических умений студентов. Проектное обучение способствует развитию самостоятельности, ответственности и коммуникативных навыков, что особенно важно в условиях современного информационного общества [4].

Исследователи отмечают, что проектно-исследовательская деятельность позволяет индивидуализировать образовательный процесс, учитывая

особенности и интересы каждого студента [11]. Такой подход способствует повышению мотивации к обучению и формированию устойчивого интереса к познавательной деятельности. Кроме того, проектная работа развивает навыки планирования, организации времени и ресурсов, что является важным компонентом профессиональной компетентности.

Однако критики современных подходов указывают на ряд проблем и ограничений. Одной из основных проблем является недостаточная теоретическая подготовка преподавателей к реализации проектно-исследовательского обучения [10]. Многие педагоги, сформировавшиеся в рамках традиционной образовательной парадигмы, испытывают трудности в освоении новых методик и технологий.

Критические замечания касаются также вопросов оценки результатов проектно-исследовательской деятельности. Традиционные системы оценивания часто не позволяют адекватно оценить процесс и результаты проектной работы, что создает методические трудности для преподавателей. Некоторые исследователи указывают на риск снижения качества фундаментальной подготовки студентов при чрезмерном увлечении проектными методами [14].

Дискуссионным остается вопрос о соотношении индивидуальной и групповой проектно-исследовательской деятельности [18]. Если групповые проекты способствуют развитию коммуникативных навыков и умений работать в команде, то индивидуальные проекты позволяют более точно оценить личные достижения и способности студента. Поиск оптимального баланса между этими формами работы остается актуальной педагогической задачей.

Многоуровневое взаимодействие в процессе развития проектно-исследовательских способностей. Анализ работ исследователей (Брызгалова О. Н., Белов С. В.) в области проектного обучения раскрывает сложную структуру взаимодействия между преподавателем и студентами в процессе развития проектно-исследовательских способностей [2, 3]. Данное взаимодействие носит многоуровневый характер и включает различные аспекты педагогического процесса.

На когнитивном уровне взаимодействие направлено на развитие мыслительных процессов студентов, формирование навыков анализа, синтеза, сравнения и обобщения [16]. Преподаватель выступает в роли интеллектуального партнера, который помогает студентам освоить методы научного познания и исследовательские технологии. Важным аспектом является развитие критического мышления, способности к рефлексии и самоанализу.

Эмоционально-мотивационный уровень взаимодействия связан с формированием положительного отношения к исследовательской деятельности, развитием познавательного интереса и внутренней мотивации к обучению [16]. Преподаватель создает эмоционально комфортную образовательную среду, поддерживает студентов в моменты затруднений и стимулирует их к достижению высоких результатов.

Социально-коммуникативный уровень предполагает развитие навыков межличностного взаимодействия, умений работать в команде, вести дискуссии и презентовать результаты своей работы [12]. Преподаватель организует различные формы коллективной деятельности, способствует формированию лидерских качеств и навыков делового общения.

Деятельностно-практический уровень взаимодействия ориентирован на формирование практических умений и навыков проектно-исследовательской деятельности [12]. Студенты под руководством преподавателя осваивают конкретные методы исследования, учатся планировать и реализовывать проекты, анализировать полученные результаты.

Необходима важность индивидуализации взаимодействия, учета особенностей каждого студента при выборе методов и форм работы. Персонализированный подход позволяет максимально эффективно развивать проектно-исследовательские способности каждого обучающегося, учитывая его сильные стороны и компенсируя слабые.

Особое значение приобретает цифровое взаимодействие, которое расширяет возможности образовательного процесса и позволяет использовать современные информационные технологии для поддержки проектно-исследовательской деятельности. Онлайн-платформы, системы управления обучением и цифровые инструменты создают новые возможности для организации эффективного взаимодействия между преподавателем и студентами.

Заключение. Развитие проектно-исследовательских способностей обучающихся представляет собой комплексную педагогическую задачу, требующую интеграции традиционных и современных подходов к обучению. Анализ различных педагогических концепций показывает, что успешное формирование данных способностей возможно только при условии системного подхода, учитывающего как теоретические основы, так и практические аспекты образовательного процесса.

Современные вызовы информационного общества и требования рынка труда делают развитие проектно-исследовательских способностей не просто желательным, а необходимым элементом высшего образования. При этом важно сохранить баланс между инновационными методами и проверенными временем педагогическими традициями, обеспечивая качественную фундаментальную подготовку студентов.

Дальнейшее развитие данного направления требует продолжения исследований в области методики организации проектно-исследовательской деятельности, разработки новых инструментов оценивания и подготовки преподавательских кадров к работе в новых условиях. Только комплексный подход к решению этих задач позволит в полной мере реализовать потенциал проектно-исследовательского обучения в системе высшего образования.

Литература

1. Андриенко, А. С. Компетентностный подход: исторические этапы становления и особенности развития современного периода / А. С. Андриенко // Мир науки. Педагогика и психология. — 2023. — Т. 11, № 6. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/99PDMN623.pdf> (дата обращения: 14.07.2025).
2. Белов, С. В. Инновационное взаимодействие вуза и школы в рамках совместной организации проектной деятельности студентов педагогических направлений подготовки и обучающихся общеобразовательных организаций / С. В. Белов, И. В. Белова, Ю. А. Крылова, В. А. Смирнов // Мир науки. Педагогика и психология. — 2023. — Т. 11, № 6. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/47PDMN623.pdf> (дата обращения: 13.07.2025).
3. Брызгалова, О. Н. Проектное обучение в системе профессиональной подготовки студентов: цели и проблемы реализации / О. Н. Брызгалова // Koiron. — 2021. — Т. 2, № 4. — С. 195–212. — DOI: 10.15826/koinon.2021.02.4.048.
4. Елагина, В. С. Технология проектного обучения как средство оценки образовательных результатов обучающихся / В. С. Елагина // Педагогика: история, перспективы. — 2021. — № 4 (5). — С. 12–20.
5. Кадры для цифровой экономики: современный рынок труда и актуальные образовательные маршруты : аналитический обзор / А. Г. Игнатьев, Т. А. Курбатова, А. А. Кулешов [и др.]. — М. : АНО «Центр глобальной ИТ-кооперации», 2024. — 60 с.
6. Ковалева, А. С. Применение теории множественного интеллекта в организации образовательного процесса по иностранному языку / А. С. Ковалева // Высшее образование сегодня. — 2020. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-teorii-mnozhestvennogo-intellekta-v-organizatsii-obrazovatel'nogo-protsesta-po-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 14.07.2025).
7. Марзаева, М. Ю. Project activity as a method of developing research skills of younger students during extracurricular time / М. Ю. Марзаева // Молодой ученый. — 2022. — № 12 (407). — С. 243–245. — URL: <https://moluch.ru/archive/407/89779/> (дата обращения: 14.07.2025).
8. Малова, Р. Е. Формирование проектно-исследовательских компетенций обучающихся / Р. Е. Малова, А. А. Хрусталева // Молодой ученый. — 2022. — № 50 (445). — С. 405–406. — URL: <https://moluch.ru/archive/445/97619/> (дата обращения: 14.07.2025).
9. Медведев, А. М. Деятельностный подход как ориентир современного образования: исходное содержание и риски редукции / А. М. Медведев, И. В. Жуланова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — № 2. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN221.pdf> (дата обращения: 13.07.2025).
10. Микитенко, А. А. Практическая значимость готовности будущих и молодых педагогов к организации и сопровождению исследовательской деятельности учащихся / А. А. Микитенко // Молодой ученый. — 2022. — № 27 (422). — С. 172–174. — URL: <https://moluch.ru/archive/422/93846/> (дата обращения: 12.07.2025).
11. Минакова, П. С. Индивидуальные образовательные траектории студентов в проектной деятельности / П. С. Минакова, В. Б. Колычева, Е. В. Кравченко, О. К. Титова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2021. — Т. 10, № 4 (37). — С. 160–164.
12. Рамазанова, Н. К. Формирование умений межличностного взаимодействия как элемента социально-личностной компетенции будущего учителя начальных классов / Н. К. Рамазанова, В. В. Сергеева // Высшее образование сегодня. — 2023. — № 2. — С. 65–71. — DOI: 10.18137/RNU.NET.23.02.P.065.
13. Тимофеев, В. И. Актуальные вопросы совершенствования системы высшего профессионального образования в контексте современных требований рынка труда / В. И. Тимофеев, Д. К. Щеглов // Инновации. — 2019. — № 10 (252). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-sovershenstvovaniya-sistemy-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya-v-kontekste-sovremennyh-trebovaniy-rynka-truda> (дата обращения: 14.07.2025).
14. Шмигирилова, И. Б. Оценивание в образовании: современные тенденции, проблемы и противоречия (обзор научных публикаций) / И. Б. Шмигирилова, А. С. Рванова, О. В. Григоренко // Образование и наука. — 2021. — Т. 23, № 6. — С. 43–83.
15. Шубина, М. А. Педагогический потенциал проектной деятельности в формировании социальной компетенции подростков / М. А. Шубина // Молодой ученый. — 2023. — № 4 (451). — С. 207–209. — URL: <https://moluch.ru/archive/451/99436/> (дата обращения: 14.07.2025).
16. Ashurov, R. R. Development Of Cognitive Processes In Students as An Important Factor of Intellect Formation / R. R. Ashurov // Jurnal Psikologi. — 2025. — Vol. 2, № 3. — P. 6. — DOI: 10.47134/pjp.v2i3.3953.
17. Chand, S. Constructivism in Education: Exploring the Contributions of Piaget, Vygotsky, and Bruner / S. Chand // International Journal of Science and Research (IJSR). — 2024. — Vol. 12. — P. 274–278. — DOI: 10.21275/SR23630021800.
18. Francis, N. Making teamwork work: enhancing teamwork and assessment in higher education / N. Francis, C. Pritchard, Z. Prytherch, S. Rutherford // FEBS Open Bio. — 2024. — Vol. 15. — P. 35–47. — DOI: 10.1002/2211-5463.13936.
19. Francisco, A. The method in education to the pedagogue John Dewey / A. Francisco // Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem. — 2024. — Vol. 8. — P. 51–67. — DOI: 10.61389/rbecl.v8i17.8985.
20. The relevance of Vygotsky's constructivism learning theory with the differentiated learning primary schools // Journal of Education and Learning (EduLearn). — 2025. — Vol. 19, № 1. — P. 431–440.

Pedagogical views on the development of project-research abilities of students in the educational process

Popkova Yu.R.

Far Eastern State Transport University

This article examines the theoretical foundations and practical mechanisms for the formation of project-research competencies in students of higher education institutions. An analysis of current pedagogical concepts is carried out, covering constructivist and socio-constructivist theories, as well as activity and competence methodologies in the context of organizing project and research work. The multi-aspect nature of pedagogical interaction between teachers and students is studied in detail, including cognitive, emotional-motivational, social-communicative and practical-activity dimensions. The work analyzes the positive aspects of modern educational approaches along with critical assessments of their practical implementation. The article examines current issues related to the assessment of the effectiveness of project-research work, the insufficient level of professional training of teaching staff and the need to maintain a balance between innovative educational technologies and classical pedagogical methods. The importance of digital modernization of the educational process and the introduction of advanced information solutions to ensure students' project-research activity is emphasized. A conclusion is formulated about the demand for an integrated systems approach to the development of project-research abilities that meets the challenges of the information society and the requirements of the modern labor market.

Keywords: project-research activity, pedagogical approaches, constructivism, socio-constructivism, competence model, activity approach, multi-level interaction.

References

1. Andriyenko, A. S. Competence-based approach: historical stages of formation and features of development of the modern period / A. S. Andriyenko // World of science. Pedagogy and psychology. - 2023. - Vol. 11, No. 6. - URL: <https://mir-nauki.com/PDF/99PDMN623.pdf> (date of access: 14.07.2025).
2. Belov, S. V. Innovative interaction between the university and the school in the framework of joint organization of project activities of students of pedagogical fields of training and students of general education organizations / S. V. Belov, I. V. Belova, Yu. A. Krylova, V. A. Smirnov // World of science. Pedagogy and psychology. — 2023. — Vol. 11, No. 6. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/47PDMN623.pdf> (date of access: 13.07.2025).
3. Bryzgalova, O. N. Project-based learning in the system of professional training of students: goals and problems of implementation / O. N. Bryzgalova // Koinon. — 2021. — Vol. 2, No. 4. — P. 195–212. — DOI: 10.15826/koinon.2021.02.4.048.
4. Elagina, V. S. Project-based learning technology as a means of assessing the educational results of students / V. S. Elagina // Pedagogy: history, prospects. — 2021. — No. 4 (5). — P. 12-20.
5. Personnel for the digital economy: the modern labor market and current educational routes: an analytical review / A. G. Ignatiev, T. A. Kurbatova, A. A. Kuleshov [et al.]. - M.: ANO "Center for Global IT Cooperation", 2024. - 60 p.

6. Kovaleva, A. S. Application of the theory of multiple intelligences in the organization of the educational process in a foreign language / A. S. Kovaleva // Higher education today. - 2020. - No. 3. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-teorii-mnozhestvennogo-intellekta-v-organizatsii-obrazovatel'nogo-protsessa-po-inostrannomu-yazyku> (date of access: 07/14/2025).
7. Magzaeva, M. Yu. Project activity as a method of developing research skills of younger students during extracurricular time / M. Yu. Magzaeva // Young scientist. - 2022. - No. 12 (407). - P. 243-245. - URL: <https://moluch.ru/archive/407/89779/> (date of access: 14.07.2025).
8. Malova, R. E. Formation of project-research competencies of students / R. E. Malova, A. A. Khrustalev // Young scientist. - 2022. - No. 50 (445). - P. 405-406. - URL: <https://moluch.ru/archive/445/97619/> (date of access: 14.07.2025).
9. Medvedev, A. M. Activity-based approach as a benchmark for modern education: initial content and risks of reduction / A. M. Medvedev, I. V. Zhulanova // World of Science. Pedagogy and Psychology. - 2021. - No. 2. - URL: <https://mir-nauki.com/PDF/20PSMN221.pdf> (accessed: 13.07.2025).
10. Mikitenko, A. A. Practical significance of the readiness of future and young teachers to organize and support students' research activities / A. A. Mikitenko // Young scientist. - 2022. - No. 27 (422). - P. 172-174. - URL: <https://moluch.ru/archive/422/93846/> (accessed: 12.07.2025).
11. Minakova, P. S. Individual educational trajectories of students in project activities / P. S. Minakova, V. B. Kolycheva, E. V. Kravchenko, O. K. Titova // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. - 2021. - Vol. 10, No. 4 (37). - P. 160-164.
12. Ramazanova, N. K. Formation of interpersonal interaction skills as an element of social and personal competence of future primary school teachers / N. K. Ramazanova, V. V. Sergeeva // Higher education today. - 2023. - No. 2. - P. 65-71. - DOI: 10.18137/RNU.HET.23.02.P.065.
13. Timofeev, V. I. Current issues of improving the system of higher professional education in the context of modern labor market requirements / V. I. Timofeev, D. K. Shcheglov // Innovations. - 2019. - No. 10 (252). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-sovershenstvovaniya-sistemy-vysshego-professional'nogo-obrazovaniya-v-kontekste-sovremennyh-trebovaniy-rynka-truda> (date of access: 14.07.2025).
14. Shmigirilova, I. B. Assessment in education: modern trends, problems and contradictions (review of scientific publications) / I. B. Shmigirilova, A. S. Rvanova, O. V. Grigorenko // Education and Science. — 2021. — Vol. 23, No. 6. — P. 43-83.
15. Shubina, M. A. Pedagogical potential of project activities in the formation of social competence of adolescents / M. A. Shubina // Young scientist. — 2023. — No. 4 (451). — P. 207-209. — URL: <https://moluch.ru/archive/451/99436/> (date of access: 14.07.2025).
16. Ashurov, R. R. Development Of Cognitive Processes In Students as An Important Factor of Intellect Formation / R. R. Ashurov // Jurnal Psikologi. — 2025. — Vol. 2, No. 3. - P. 6. - DOI: 10.47134/pjp.v2i3.3953.
17. Chand, S. Constructivism in Education: Exploring the Contributions of Piaget, Vygotsky, and Bruner / S. Chand // International Journal of Science and Research (IJSR). — 2024. — Vol. 12. - P. 274-278. — DOI: 10.21275/SR23630021800.
18. Francis, N. Making teamwork work: enhancing teamwork and assessment in higher education / N. Francis, C. Pritchard, Z. Prytherch, S. Rutherford // FEBS Open Bio. — 2024. — Vol. 15. - P. 35-47. — DOI: 10.1002/2211-5463.13936.
19. Francisco, A. The method in education to the teaching John Dewey / A. Francisco // Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem. — 2024. — Vol. 8. - P. 51-67. — DOI: 10.61389/rbecl.v8i17.8985.
20. The relevance of Vygotsky's constructivism learning theory with the differentiated learning primary schools // Journal of Education and Learning (EduLearn). — 2025. — Vol. 19, No. 1. - P. 431-440. — ISSN: 2089-9823. — DOI: 10.11591/edulearn.v19i1.21197.

Трудности студентов в рамках реализации модели смешанного обучения в высшем образовании

Тедорадзе Теона Гуладиевна

кандидат педагогических наук, доцент, Кубанский государственный технологический университет, tedoradze.t@mail.ru

Михайлова Лидия Евгеньевна

кандидат педагогических наук, доцент, Кубанский Государственный технологический университет, lidja1@mail.ru

Цель исследования – выявление трудностей, с которыми сталкиваются студенты при реализации смешанного обучения в высшем учебном заведении. В ходе исследования были использованы такие методы, как анализ профильной литературы, изучение успешных практик внедрения смешанного обучения, проведение опросов, а также применение инструментов математической статистики и теории вероятностей. В результате данной статьи выявлено, что трудности студентов в организации смешанного обучения условно классифицируются на четыре основные группы. Из них большей части являются вопросы саморегулирования и сложности технологий обучения. Полученный результат даёт обоснование сделать вывод о том, что смешанное обучение как интегративная педагогическая технология применяемое на всех уровнях системы непрерывного образования, должен выполнять двух взаимосвязанных условий. Во-первых, интеграция традиционных и онлайн-методов должна осуществляться в системном порядке, а не в эклектичной манере. Во-вторых, данное сочетание должно генерировать синергетический эффект, поддерживающий обучение студентов с разнообразными исходными уровнями компетенций.

Ключевые слова: смешанное обучение, трудность, преодоление, цифровая технология, цифровая образовательная среда.

Введение

В настоящее время образовательные процессы постоянно совершенствуются, что способствует повышению эффективности обучения студентов. В связи с этим смешанное обучение рассматривается как инновационная форма образовательной деятельности. Данную модель активно изучают учёные с целью дальнейшего развития и оптимизации образовательной сферы [1]. Реализация преаудиторной и постаудиторной работы студентов в цифровой среде способствует интенсификации учебного процесса, обеспечивая повышение насыщенности и эффективности аудиторных занятий [2]. В научной литературе авторы, такие как М.В. Махмутова, Е.И. Сеничева, О. Акимова предполагают интеграцию различных технологий, используемых как в аудиторной, так и в внеаудиторной структуре, при этом в основе этой интеграции лежит сеть интернет и электронное образование, а также широкое использование дистанционных учебных технологий [3, 4].

Смешанное обучение (Blended Learning, BL) в настоящее время широко применяется как в России, так и во многих других странах [5, 6]. Этот образовательный подход интегрирует элементы классического очного обучения с инструментами онлайн-образования, объединяя их преимущества в единой системе [7]. Кроме того, использование цифровой среды позволяет обеспечить коммуникацию, доступ к учебной информации и создать условия для развития способностей обучающихся. В настоящее время существует несколько определений смешанного обучения, что, вероятно, связано с комплексным характером этого явления и недостаточным чётким представлением о нём.

С. Д. Калинин утверждает, что смешанное обучение представляет собой интеграцию традиционного учебного процесса с дистанционными (онлайн) технологиями [8]. К особенностям дистанционной составляющей относятся применение сетевых информационных ресурсов, доступ к электронным библиотекам, образовательным курсам, а также размещение учебных и контрольных материалов в цифровом формате. Основное внимание в смешанном обучении уделяется личному очному общению между преподавателем и студентами (face-to-face), внедрению интерактивных методов в образовательный процесс (computer-mediated), а также развитию самостоятельной учебной деятельности обучающихся (self-study).

Однако сочетание этих компонентов может вызывать проблемы.

Смешанное обучение объединяет образовательные компоненты (очные и онлайн) в одно целое, что приводит к тому, что многие студенты, по-

грузаясь в онлайн курс, начинают считать его основным, что может негативно отразиться на их заинтересованности в очных занятиях [9]. В контексте смешанного обучения отмечается, что студенты, проявляя склонность к саморегулируемому обучению в асинхронном режиме, потенциально подвержены риску снижения самодисциплины и дефициту межличностного взаимодействия с преподавателями и обучающимися. При этом, использование цифровых образовательных технологий может создавать ложное представление об абсолютной автономии учебной деятельности, что обуславливает необходимость реконцептуализации существующих подходов к оцениванию и мониторингу образовательного процесса.

Целесообразно разработка методических решений, обеспечивающих сбалансированность аудиторной и внеаудиторной работы, и стимулирующих активное участие студентов в обеих формах обучения [10]. Данная задача может быть решена посредством внедрения интерактивных элементов в очный образовательный процесс, интеграции технологических инструментов для создания когерентного образовательного опыта, а также вовлечения студентов в дискуссионные площадки и групповые проекты. Следует отметить, что реализация модели смешанного обучения требует учёта не только технологических, но и социокультурных факторов, что подразумевает обеспечение инклюзивного участия всех субъектов образовательного процесса [11].

Основная часть

Основная цель данного исследования заключается в выявлении трудностей и методов их решения, направленных на уменьшение негативных последствий, с которыми сталкиваются студенты в процессе реализации смешанного обучения. В ходе исследования были использованы такие методы, как анализ профильной литературы, изучение успешных практик внедрения смешанного обучения, проведение опросов, а также применение инструментов математической статистики и теории вероятностей. Объект исследования – процесс интеграции смешанной образовательной модели в студенческую аудиторию; предмет – трудности, с которыми сталкиваются студенты при освоении такой формы обучения. В качестве методологических оснований были выбраны системный, компетентностный и вероятностно-статистический подходы.

По мнению авторов статьи, сложности, возникающие у студентов при изучении по модели смешанного обучения, условно делятся на четыре основные группы:

- проблемы самоуправления;
- недостаточная технологическая компетентность;
- чувство отстранённости;
- ограничения в доступе к технологиям.

В дальнейшем будут подробно рассмотрены наиболее актуальные проблемы, возникающие у студентов в контексте реализации смешанного обучения.

Одной из фундаментальных проблем, сопряжённых с процессами самоуправления, является способность индивида к управлению когнитивными, эмоциональными и поведенческими аспектами деятельности, направленным на достижение пролонгированных целей. Эмоциональная саморегуляция предполагает не только контроль импульсивных реакций и иррациональных аффектов, но и осуществление рефлексивного анализа предшествующего поведенческого акта. Помимо этого, существенным компонентом самоуправления является способность преодолевать фрустрацию, обусловленную неудачами, и соблюдение морально-этических норм. В контексте высшего образования, одним из ключевых вызовов является регрессия навыков самостоятельной организации и мониторинга учебной деятельности у студентов в условиях дефицита непосредственного контроля со стороны преподавательского состава. Эмпирические данные, представленные в ряде научных исследований, свидетельствуют о наличии проблем, связанных с прокрастинацией и дисфункциональным тайм-менеджментом. В рамках смешанного обучения, фокус исследовательского интереса перемещается в область интеграции саморегуляции с системами и моделями электронного обучения. Тем не менее, исследования, посвящённые разработке и валидации онлайн-компонентов смешанного обучения, способствующих развитию саморегулируемого поведения студентов, остаются недостаточно развитыми.

Второй проблемой, детерминированных уровнем технологической грамотности и компетентности обучающихся, является необходимость владения базовым набором компьютерных и технических навыков, критически значимых для успешной реализации образовательного процесса в современных условиях. Интеграция образовательных ресурсов в цифровые платформы обуславливает зависимость доступа к ним и эффективности их использования от уровня технологической подготовки каждого конкретного студента. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что одним из лимитирующих факторов, препятствующих эффективности смешанного обучения, является недостаточная технологическая осведомлённость обучающихся, что снижает их способность к полноценному освоению образовательного контента с применением соответствующих технологий. В контексте смешанного обучения акцентируется критическая значимость технологической компетентности обучающихся, поскольку дефицит соответствующих навыков способен обусловить возникновение негативных последствий и стать барьером для студентов, осознающих преимущества комбинированного формата обучения. Реализация моделей смешанного обучения выявляет трудности, связанные с навигацией студентов в многообразии технологических интерфейсов, что, с учётом широкого спектра операционных систем, аппаратного обеспечения и программных инноваций, приобретает особую актуальность. Обучающиеся, не обладающие достаточ-

ной компетентностью в использовании разнородных технологических инструментов, могут испытывать затруднения в их освоении вследствие вариативности версий и интерфейсов.

Третьей проблемой является то, что отказ от участия в интерактивных онлайн-группах может детерминировать возникновение у студентов чувства социальной изоляции и отчуждения. Данное состояние может быть обусловлено комплексом факторов, включающим индивидуально-личностные особенности, особенности восприятия транзакционной дистанции в условиях виртуальной среды, наличие когнитивных предубеждений в отношении других членов онлайн-сообщества и дефицит невербальных коммуникативных сигналов. Указанные проблемы могут также быть сопряжены с недостаточной развитостью коммуникативных навыков, низким уровнем письменной грамотности или наличием языковых барьеров. Подчеркивается, что указанный феномен приобретает особую актуальность в контексте использования современных образовательных технологий, в частности, в рамках реализации моделей смешанного обучения.

Четвёртой важной затрудняющей фактором внедрения моделей смешанного обучения выступают ограничения, связанные с уровнем доступности необходимых технологических средств. Поскольку использование смешанного формата предполагает активное применение студентами высших учебных заведений как собственных, так и предоставляемых образовательными организациями современных технологий, необходимо уделить особое внимание вопросам обеспечения равного доступа к соответствующим ресурсам. Результаты исследований свидетельствуют об обеспокоенности студентов, связанной с отсутствием чётких инструкций и методических рекомендаций по использованию технологических инструментов, доступных их сверстникам. В данном контексте отмечаются проблемы, связанные с нестабильным интернет-соединением, необходимым для реализации онлайн-компонентов учебного процесса. Разочарование, испытываемое студентами вследствие необходимости адаптации к новым технологическим решениям, часто обусловлено низкой скоростью интернет-соединения и сложностью освоения специализированного программного обеспечения, предоставляемого учебными заведениями, что приводит к значительным временным затратам, необходимым для изучения методов работы с данными инструментами.

Следует подчеркнуть, что готовность к смешанному обучению является важным внутренним интегративным фактором, оказывающим влияние на успешность учебной деятельности студентов. Обозначим N как количество компонентов компетенций, в которых входят навыки, связанные со смешанным обучением. При этом низкий уровень развития таких навыков может создавать препятствия для успешной организации смешанного обучения. Обозначим C_i и c_i как соответственно уровень выше среднего и фактический уровень i -й составляющей; тогда разница между этими уровнями

$$a_i = C_i - c_i$$

для описания вероятности не преодоления трудности организации смешанного обучения можно использовать логическую функцию

$$\rho_i = \frac{\alpha_i \cdot B_i \cdot e^{\alpha_i}}{A_i + \alpha_i \cdot B_i \cdot e^{\alpha_i}}$$

а вероятность преодоления трудности можно выразить, согласно теореме о несовместимых событиях,

$$p_i = 1 - \rho_i = \frac{A_i}{A_i + \alpha_i \cdot B_i \cdot e^{\alpha_i}}$$

Здесь A_i и B_i – некие параметры трудности, а вероятность преодоления всех "трудностей", согласно теореме о независимых событиях, также может быть определена:

$$P_i = \prod_{i=1}^N p_i$$

Где \prod – символ произведения. Однако вероятность всегда остаётся менее единицы, что указывает на то, что с увеличением N вероятность успешного преодоления всех "трудностей" в реализации смешанного обучения снижается.

В ходе анкетирования среди студентов Кубанского государственного технологического университета (исследование охватило 245 человек, обучающихся в наборах 2023 и 2024 годов) было установлено, что на сегодняшний день профессиональное образование ещё не полностью оправдывает ожидания в плане внедрения компетенций смешанного обучения. Однако, несмотря на существующие сложности, преодолеть их в современных условиях вполне возможно. Студентам задали вопрос: «По вашему мнению, достигает ли университет высокого уровня в реализации смешанного обучения?»

Необходимо отметить, что суммарное значение процентных показателей превышает 100%, что обусловлено возможностью выбора респондентами нескольких вариантов ответа.

Полученные результаты предоставлены на Рисунке 1.

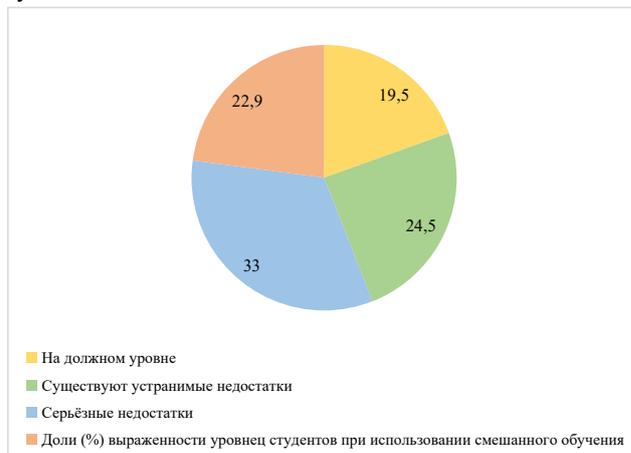


Рисунок 1 – Результаты, полученные в ходе анкетирования студентов относительно внедрения смешанного обучения в (%)

В реализации смешанного обучения были обнаружены следующие трудности у 145 студентов или (59%) (данные приведены на Рисунке 2),

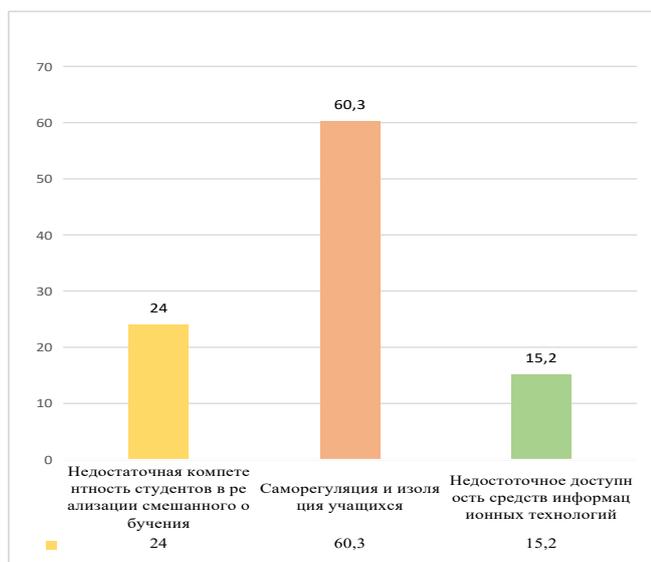


Рисунок 2 – результаты выявленных недостатков в реализации смешанного обучения в (%)

По результатам опроса стало очевидно, что отрицательные отклики студентов преобладают над положительными. Было установлено, что основными трудностями внедрения смешанного обучения являются недостаточное умение к самоуправлению и технические сложности в учебном процессе. Кроме того, значительная часть студентов не придаёт должного значения развитию навыков, которые необходимы для эффективного освоения смешанного обучения.

Заключение

Таким образом, смешанное обучение, являющееся интеграцией традиционных и онлайн-форм образовательного процесса, следует рассматривать как комплексную педагогическую технологию, применимую на всех уровнях системы непрерывного образования. Для того чтобы обучение могло квалифицироваться как смешанное, необходимо выполнение двух взаимосвязанных условий. Во-первых, интеграция традиционных и онлайн-методов должна осуществляться системно, а не эклектично. Во-вторых, это сочетание должно генерировать синергетический эффект, способствующий обучению студентов с различными начальными уровнями компетентности.

Литература

1. Блинов, В. И., Есенина, Е. Ю., Сергиев, И. С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергиев // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 5. – С. 44–64.
2. Тедорадзе, Т. Г. Современные модели смешанного обучения / Т. Г. Тедорадзе // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2022. – № 4 (206). – С. 292–297.

3. Махмутова, М. В., Сеничева, Е. И., Акимова, О. А. Технология разработки и применения электронных образовательных ресурсов в учебном процессе вуза / М. В. Махмутова, Е. И. Сеничева, О. А. Акимова // Открытое образование. – 2019. – Т. 23. – № 6. – С. 50–58.

4. Alsobhi, R. M. Factors to Consider for Implementing Blended Learning in Saudi Higher Education Institutions / R. M. Alsobhi. – An Integrative Literature Review. Dissertation, Virginia Polytechnic and State University. – 2021.

5. Шапошникова, Т. Л., Тедорадзе, Т. Г., Романова, М. Л., Тедорадзе, И. Д. Трудности организации и реализации смешанного обучения / Т. Л. Шапошникова, Т. Г. Тедорадзе, М. Л. Романова, И. Д. Тедорадзе // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2022. – № 8 (210). – С. 410–422.

6. Дёмина, Е. А. Практика реализации смешанного обучения на основе компетентностного подхода / Е. А. Дёмина // Среднее профессиональное образование. – 2020. – № 9 (301). – С. 17–22.

7. Boelens, R., de Wever, B. Four key challenges to the design of blended learning / R. Boelens, B. de Wever // A systematic literature review. Educational Research Review. – 2017. – Vol. 22. – P. 1–18. <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2017.06.001>

8. Калинина, С. Д. Условия эффективного использования вебинаров в образовательном процессе университета / С. Д. Калинина // Гуманитарные науки и образования. – 2015. – № 3 (23). – С. 37–42.

9. Garrison, D., Vaughan, N. Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines / D. Garrison, N. Vaughan. – Jossey-Bass, 2008. – 272 с.

10. Изотова Л.Е., Косачев Я.В., Шапошников В.Л. Трудности формирования командной компетенции обучающихся / Изотова Л.Е., Косачев Я.В., Шапошников В.Л. // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2023. № 10 (224). С. 152-157.

11. Muhria, L., Supriatna, N., Nurfirdaus, N. Students' Challenges of Blended Learning Model in Higher Education / L. Muhria, N. Supriatna, N. Nurfirdaus // Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature (JCELL). – 2023. – Vol. 2. – No. 3 (February) – P. 223-233. <https://doi.org/10.54012/jcell.v2i3.123>

Students difficulties in implementing the blended learning model in higher education

Tedoradze T.G., Mikhailova L.E.

Kuban State University Technological University

The purpose of the study is to identify the difficulties faced by students in implementing blended learning in higher education institutions. The research used methods such as the analysis of relevant literature, the study of successful practices in the implementation of blended learning, conducting surveys, as well as the use of mathematical statistics and probability theory tools. As a result of this article, it was revealed that the difficulties of students in organizing blended learning are conditionally classified into four main groups. Most of them are issues of self-regulation and the complexity of learning technologies. The obtained result justifies the conclusion that blended learning as an integrative pedagogical technology applied at all levels of the continuing education system must fulfill two interrelated conditions. First, the integration of traditional and online methods should be carried out in a systematic manner, rather than in an eclectic manner. Secondly, this combination should generate a synergistic effect that supports the education of students with diverse initial levels of competence.

Keywords: blended learning, difficulty, overcoming, digital technology, digital educational environment.

References

1. Blinov, V. I., Yesenina, E. Yu., Sergiev, I. S. Models of blended learning: organizational and didactic typology / V. I. Blinov, E. Yu. Yesenina, I. S. Sergiev // Higher education in Russia. – 2021. – Vol. 30. – No. 5. – pp. 44-64.
2. Tedoradze, T. G. Modern models of blended learning / T. G. Tedoradze // Scientific notes of the P. F. Lesgaft University. – 2022. – № 4 (206). – Pp. 292-297.
3. Makhmutova, M. V., Senicheva, E. I., Akimova, O. A. Technology of development and application of electronic educational resources in the educational process of the university / M. V. Makhmutova, E. I. Senicheva, O. A. Akimova // Open education. – 2019. – Vol. 23. – No. 6. – pp. 50-58.
4. Alsobhi, R. M. Factors to be considered when introducing blended learning in higher education institutions in Saudi Arabia / R. M. Alsobhi. – Comprehensive literature review. He defended his dissertation at the Virginia Polytechnic Institute and the State University. – 2021.
5. Shaposhnikova, T. L., Tedoradze, T. G., Romanova, M. L., Tedoradze, I. D. Difficulties in organizing and implementing blended learning / T. L. Shaposhnikova, T. G. Tedoradze, M. L. Romanova, I. D. Tedoradze // Scientific Notes of the P. F. Lesgaft University. – 2022. – № 8 (210). – Pp. 410-422.
6. Demina, E. A. The practice of implementing blended learning based on a competence-based approach / E. A. Demina // Secondary vocational education. – 2020. – № 9 (301). – Pp. 17-22.
7. Boelens R., de Wever B. Four key problems of designing blended learning / R. Boelens, B. de Wever // A systematic review of the literature. An overview of educational research. – 2017. – Vol. 22. – pp. 1-18. <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2017.06.001>
8. Kalinina, S. D. Conditions for the effective use of webinars in the educational process of the University / S. D. Kalinina // Humanities and Education. – 2015. – № 3 (23). – Pp. 37-42.
9. Garrison, D., Vaughan, N. Blended learning in higher education: structure, principles and recommendations / D. Garrison, N. Vaughan. – Jossey-Bass, 2008. – 272 p.
10. Izotova L.E., Kosachev Ya.V., Shaposhnikov V.L. Difficulties in the formation of students' command competence / Izotova L.E., Kosachev Ya.V., Shaposhnikov V.L. // Scientific notes of the P.F. Lesgaft University. 2023. No. 10 (224). pp. 152-157.
11. Mukhria, L., Supriatna, N., Nurfirdaus, N. Problems faced by students when implementing a model of blended learning in the higher education system / L. Mukhria, N. Supriatna, N. Nurfirdaus // Corner of Education, Linguistics and Literature (JCELL) Journal. – 2023. – Volume 2. No. 3 (February)– pp. 223-233. <https://doi.org/10.54012/jcell.v2i3.123>

Цифровая трансформация общества: вызовы и стратегии сохранения российской идентичности

Шитова Ирина Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Крымский университет культуры, искусств и туризма, ischitowa@mail.ru

В статье рассматривается влияние цифровизации на процессы формирования и трансформации национальной идентичности. В работе также подробно анализируются когнитивный, эмоциональный и поведенческий уровни национальной идентичности. Российская идентичность понимается как результат историко-культурного и социополитического конструирования. Автор анализирует два стратегических пути, по которым могут развиваться государства в условиях глобальной цифровой среды: интеграция в глобальное пространство с риском утраты культурного суверенитета и стратегия цифрового протекционизма с ограничением внешнего влияния. Особое внимание уделено российскому контексту, где на смену либеральной цифровой политике приходит консервативная модель. Обосновывается необходимость поиска сбалансированного подхода, сочетающего преимущества цифровых технологий с сохранением устойчивости национальной идентичности и культурной автономии в условиях глобализации современного мира.

Ключевые слова: идентичность, национальная идентичность, гражданская идентичность, российская идентичность, цифровизация, глобализация, вестернизация

Актуальность исследования феномена национальной идентичности обусловлена высокой степенью динамичности процесса цивилизационного развития и глобальным характером трансформаций современного общества. **В эпоху интенсификации межкультурных взаимодействий, повышения транснациональной мобильности, цифровизации всех сфер общественной жизни традиционные формы этнической, культурной и национальной самоидентификации существенно изменяются. Таким образом, изучение трансформаций национальной идентичности представляет собой важную исследовательскую задачу, позволяющую получить целостное представление о ключевых механизмах формирования коллективного сознания, воспроизводства культуры и политических стратегий национального самоопределения.**

Прежде всего следует рассмотреть существующие подходы к определению категории «национальная идентичность». По мнению В. С. Ерохина, национальная идентичность предполагает создание образов «своего» и «чужого», конструирование концептуального основания для восприятия отдельным человеком собственной принадлежности к этнической, национальной, социально-политической группе. Структурно понятие национальной идентичности включает в себя совокупность ценностных ориентаций, связанных со страной, территорией, государством и нацией. Содержание понятия «национальная идентичность», по мнению автора, включает в себя множество признаков – «высокую значимость чувства общей судьбы, коллективных социальных и интеллектуальных переживаний, универсальной коллективной памяти», а также наличие целостного конструкта коллективного Мы-образа [4, с. 275].

П. А. Баев определяет идентичность как способ самовосприятия человека, отождествление самого себя с определенной группой, обладающей уникальными чертами, ценностями, мировоззрением. Национальное самосознание выступает основой развития и моделирования общественного воспроизводства.

Понятие национальной идентичности содержательно близко к понятию «гражданская идентичность», но не тождественно ему. Гражданская идентичность «опирается на ореолы, условия и формы государства, а национальная идентичность опирается на ментальные и социокультурные коды» [1, с. 69]. При этом гражданская и национальная идентичность дополняют друг друга и находятся в непрерывном взаимодействии.

Л. И. Седова предлагает разграничивать три понятия: «этническая идентичность», «национальная идентичность» и «гражданская идентичность».

Национальная идентичность выступает более «поздним» слоем этнической идентичности в её диахроническом аспекте. На основании национальной идентичности формируется идентичность гражданская. Эти три пласта идентичности наслаиваются друг на друга в процессе культурно-исторической эволюции [11, с. 72].

Национальная идентичность отражает разделяемые большинством граждан представления о своей стране и нации, которые, в свою очередь, проявляются на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях. В подобном контексте национальную идентичность можно определить как познание «индивидом собственной самости, принадлежности к сообществу и конструирование значимых для группы смыслов <...> в когнитивном, аффективном, поведенческом и ценностном аспектах» [11, с. 72].

Обобщив существующие в современной научной литературе и периодике представления о данных уровнях реализации национальной идентичности, можно представить их содержание следующим образом (Таблица 1):

Таблица 1

Уровни национальной идентичности

Примечание: источник – составлено автором с использованием материалов [11]; [1] и др.

Уровень	Содержание
Когнитивный	Совокупность ментальных представлений и знаний о собственной нации, включающих знания в области исторических нарративов, культурных символов, национальных традиций, стереотипов и оценок, формирующих образ «своего» и «чужого». Данный уровень отражает рациональное осмысление индивидом своей идентичности через призму социально значимых категорий: происхождение, язык, государственность, общие исторические события и культурные коды. Когнитивный уровень национальной идентичности выступает интеллектуальной, знаниевой основой для последующей интеграции индивида в национальное сообщество, будучи при этом тесно взаимосвязанным с аффективным и поведенческим компонентами национальной идентичности.
Аффективный (эмоциональный)	Совокупность эмоциональных переживаний, обусловленных восприятием себя как представителя нации. Данный компонент включает как позитивные, так и негативные эмоции: чувства гордости, любви, лояльности, патриотизма, тревоги, страха или агрессии, возникающих в ответ на угрозу национальной целостности или идентичности. Эмоциональное слияние с национальным «мы», воспринимаемым как субъективно значимый ментальный конструкт. Ностальгия и сакрализация прошлого: эмоциональное идеализирование исторических событий, национальных героев, символов и мифов.
Поведенческий	Практики манифестации национальной идентичности. Действия, стратегии и социальные практики, посредством которых личность выражает и утверждает свою национальную принадлежность. Включает в себя повседневные формы символической репрезентации, так и институционализованные проявления – политическая активность, служение государству, участие в национальных движениях.

одной стороны, имеет место государствообразующая нация – русская, с другой стороны – представители иных национальностей, населяющих Россию, позиционируют себя в качестве россиян, сохраняя при этом представления о собственной этнической идентичности (татары, ненцы, эвенки, башкиры и т.п.).

Согласимся с Т. В. Разиной в том, что российская идентичность представляет собой более высокий, наднациональный уровень идентичности, и во многом данный конструкт обнаруживает преемственность с категорией «советский человек». Оба этих конструкта, по мнению автора, «обладают некоторой искусственностью», но, при этом, воспринимаются гражданами как вполне естественные [9, с. 9]. Формирование двойственной идентичности подобного высокого порядка предполагает изначально высокий уровень самосознания, гражданской ответственности, социализации, развернутую иерархию ценностей.

Российская идентичность как результат историко-культурного и социополитического конструирования представляет собой сложный, многослойный и динамический феномен, формировавшийся в течение столетий под воздействием имперского, советского и постсоветского контекстов. Российская идентичность характеризуется гибридностью и многоуровневостью, включая: (1) гражданско-государственный компонент: принадлежность к Российской Федерации как политико-правовому образованию; (2) культурно-цивилизационный компонент: отождествление с российской историей, языком, культурой, православием; (3) этнический компонент: осознание себя как представителя определённого этноса в составе многонационального народа России; (4) геополитический компонент: представление России как особой цивилизационной формации, отличной от Запада и Востока и имеющей свою глобальную миссию.

Как и многие другие цивилизации, российское общество находится на завершающей стадии перехода к цифровому этапу развития. Цифровизация, проникающая во все сферы общественной и личной жизни, помимо очевидных преимуществ, генерирует множество проблем и рисков. Многие из подобных рисков связаны с деструктивным воздействием цифрового пространства на культурную, общественную и национальную безопасность страны.

Отказаться от цифровых ресурсов и платформ в текущих условиях едва ли возможно; цифровизация, безусловно, являет собой необратимый и неизбежный процесс [12, с. 166]. В данной связи обеспечение национально-культурной безопасности российского социума в связи с развитием информационных процессов должно стать одной из приоритетных задач властных ведомств и общественных институтов. А. Ф. Полномошном говорит о том, что каждое государство сталкивается с вопросом о достижении баланса между цифровизацией и национально-культурной безопасностью общества [8, с. 255].

Ключевой специфической чертой российской идентичности выступает особая двойственность: с

Трансформация социума, обусловленная цифровизацией, напрямую влияет на традиционные социальные институты, парадигмы, идеологии, концепции. Тогда как в рамках традиционного общества ключевыми трансляторами представлений о национальной идентичности считались общественные институты – университеты, библиотеки, музеи, театры, институт государства, институт семьи и брака, институт трудовых отношений, традиционные средства массовой информации и коммуникации – в эпоху цифрового общества эти процессы становятся более хаотическими, неуправляемыми, фрагментированными. Е. И. Замараева в данной связи пишет: «традиция и ритуал, основанные на повторяемости, устойчивости и стабильности, однозначности смыслов, заменяются неопределенностью и тотальным плюрализмом во всех областях», иерархичность традиционного общества размывается [5, с. 44]. Главным «подобным эффектом» цифровизации, таким образом, становится детрадиционализация: «консерватизм традиции трансформируются в свободу, открытость, автономность и независимость, диалог и дискуссию» [5, с. 44].

С. М. Небренчин критически воспринимает цифровизацию и характеризует ее как «угрозу судьбам мира и прежде всего национальным государствам, их безопасности, суверенитету и целостности» [7, с. 602]. В результате современная российская идентичность формируется в сложных условиях противоречий между традиционными ценностями и глобальными постмодернистскими трендами [10, с. 223].

Одной из ключевых проблем современного этапа цифровизации и глобализации становится подмена смыслов: сами по себе категории «цифровизация» и «цифровая глобализация» предполагают, на первый взгляд, создание открытого глобального пространства, объединяющего и взаимообогащающего. Фактически данные категории реализуются в практике преимущественно в форме процесса вестернизации. Риторика глобального объединения и свободного обмена информацией зачастую маскирует реальную экспансию культурных, технологических и нормативных моделей, сформированных в рамках западноевропейской и североамериканской цивилизационной парадигмы.

Цифровое пространство, несмотря на видимую открытость и доступность, далеко не нейтрально: оно организовано, управляется и монополизируется транснациональными ИТ-корпорациями, значительная часть которых базируется в США и ЕС. Таким образом, речь идёт не столько о культурной интеграции на основе равноправного диалога, сколько о унификации через доминирование и ассимиляцию в западный культурно-аксиологический контекст.

В условиях усиливающейся цифровой глобализации национальные государства оказываются перед стратегическим выбором между двумя альтернативными опциями. Один из путей – жёсткая суверенизация цифрового пространства и ограничение трансграничного информационного потока. Типич-

ным примером подобной политики служит т.н. «Великий Китайский Файервол», посредством которого Китай осуществляет контроль за Интернет-пространством, блокируя доступ к западным информационным ресурсам и создавая автономную цифровую экосистему (Baidu, WeChat, Weibo). В стремлении оградить молодежь от пагубного влияния вестернизации китайское правительство предприняло ряд шагов по ограничению функционирования внешних коммуникационных ресурсов. Система, которая блокирует массовое проникновение вредоносной западной информации в сознание китайских граждан, «работает настолько эффективно, что о существовании многих соцсетей китайские граждане просто не знают» [3, с. 101].

Подобную политику цифрового протекционизма можно наблюдать и в Иране, где активно развиваются национальные аналоги глобальных платформ, сопровождаемые законодательными ограничениями внешнего влияния. Подобную политику цифрового протекционизма можно наблюдать и в Иране, где на протяжении последних двух десятилетий формируется национально ориентированная цифровая экосистема. Доступ к таким глобальным платформам, как YouTube, Facebook, Twitter и Telegram, ограничен или полностью заблокирован. Вместо них развиваются иранские аналоги, включая: «Мехр» (альтернатива YouTube), Soroush (локальный мессенджер) и др. [6]; [2]. Все эти меры сопровождаются жёстким контролем со стороны Министрства информации и коммуникационных технологий, которое формирует нормативные рамки «допустимого» цифрового поведения.

Альтернативная стратегия – интеграция в глобальное цифровое пространство, предполагающая сохранение открытости цифровой инфраструктуры при минимальном государственном вмешательстве. Примеры такого подхода можно обнаружить в странах Западной Европы и Северной Америки, где приоритет отдается цифровым правам человека, свободе слова и инклюзивности, даже если это влечёт за собой культурные риски, связанные с деструкцией национальной идентичности.

В России в последние годы наблюдается сдвиг от либеральной модели цифрового взаимодействия к консервативной парадигме, предполагающей усиление контроля над цифровым пространством, расширение практик цензуры, блокировку Интернет-ресурсов, а также институционализацию понятий «суверенный Интернет», «цифровой патриотизм» и проч. Подобный вектор, с одной стороны, направлен на защиту информационного суверенитета и сохранение культурной специфики, но с другой – сопряжён с рисками изоляционизма и ограничениями в сфере свободы информации.

Тем не менее, по нашему мнению, возможен и третий – промежуточный – путь, позволяющий гармонизировать процессы цифровизации при сохранении национальной идентичности. Такой подход предполагает развитие отечественных цифровых платформ, основанных на традиционных ценностях и культурной специфике, но не закрытых для меж-

дународного взаимодействия. Можно также отметить и то, что цифровой суверенитет можно трактовать менее жестко: государство может не столько блокировать информацию, сколько развивать собственные привлекательные контентные и технологические альтернативы, которые будут пользоваться популярностью среди граждан. Подобный подход, кроме того, предполагает внедрение стратегий повышения цифровой грамотности как основного инструмента защиты от внешнего суггестивного влияния, вместо принудительной фильтрации информации, поступающей «извне».

Можно предположить, современная российская идентичность может формироваться не вопреки цифровизации, а при условии разумного управления цифровыми информационными потоками. Задача заключается не в том, чтобы отказаться от цифровой модернизации как таковой, а в том, чтобы встроить цифровой переход в рамки национального цивилизационного проекта.

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

– **Национальная идентичность** представляет собой сложное ментальное образование, формирующееся на пересечении индивидуального и коллективного самосознания, исторической памяти, культурных кодов и политико-территориальной принадлежности. Она охватывает как **когнитивный** (осознание принадлежности), **аффективный** (эмоциональное вовлечение), так и **поведенческий** (ценностно-нормативные практики) уровни.

– Цифровизация радикально трансформирует способы формирования и трансляции национальной идентичности. С одной стороны, цифровые технологии предоставляют инструменты для сохранения и распространения культурного наследия, актуализации исторической памяти, визуализации символов и мобилизации патриотических нарративов. С другой стороны цифровизация усиливает процесс **культурной стандартизации и вестернизации**, сопровождаемый размыванием традиционных культурных смыслов и ценностей, девальвацией и подменой идентичностных оснований.

– В условиях стремительной цифровизации перед национальными государствами встает выбор между двумя стратегиями управления цифровым пространством. **Первая стратегия заключается в интеграции в глобальное цифровое пространство, открытости, обеспечении доступа к глобальному информационному полю. Второй путь** – стратегия цифрового протекционизма, направленная на суверенизацию цифровой инфраструктуры и ограничение внешнего влияния.

– Целесообразным, по нашему мнению, является выработка и имплементация **третьей модели – сбалансированной стратегии**, при которой возможно сочетание **преимуществ глобальных цифровых технологий при учете приоритета** воспроизводства национальной идентичности.

Литература

1. Баев, П. А. Гражданская и национальная идентичность россиян / П. А. Баев // Социология. – 2023. – №4. – С. 69–76.

2. В Иране появился аналог YouTube // Урал-БизнесКонсалтинг – 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urbc.ru/1068005565-v-irane-rouyavilsya-analog-youtube.html#>. – Дата доступа: 11.07.2025.

3. Гаврилова, Е. В. Культурная политика Китая в условиях противостояния западному глобализму / Е. В. Гаврилова // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2022. – №2. – С. 98–105.

4. Ерохин, В. С. К вопросу о понятии национальной идентичности / В. С. Ерохин // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2024. – №3. – С. 274–278.

5. Замараева, Е. И. Социокультурные трансформации в эпоху цифровизации / Е. И. Замараева // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2021. – №1. – С. 43–48.

6. Иранский мессенджер Soroush пришёл на смену запрещённому Telegram // ИА EADaily. – 2018 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://eadaily.com/ru/news/2018/04/27/iranskiy-messendzher-soroush-prishyol-na-smenu-zapreshchyonnomu-telegram>. – Дата доступа: 11.07.2025.

7. Небренчин, С. М. Актуальные вопросы цивилизационной идентичности в контексте техносоциальной революции / С. М. Небренчин // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество. – 2019. – №2-2. – С. 602–605.

8. Поломошнов, А. Ф. Культурная безопасность в цифровом обществе / А. Ф. Поломошнов, С. М. Джинибалаян, А. М. Шинкаренко // Общество: философия, история, культура. – 2025. – №5. – С. 254–261.

9. Разина, Т. В. Национальная идентичность vs российская гражданская идентичность / Т. В. Разина // Вестник Сыктывкарского университета. Серия 2: Естествознание. Медицина. – 2022. – №2 (22). – С. 7–12.

10. Растворов, А. И. Постмодерн и традиционная российская идентичность / А. И. Растворов, О. Б. Емельянова, Е. С. Маслова // Общество: философия, история, культура. – 2025. – №6. – С. 222–233.

11. Седова, Л. И. Национальная идентичность: тенденции трансформации / Л. И. Седова // Гуманитарный вектор. – 2022. – №2. – С. 69–81.

12. Сургуладзе, В. Ш. Вызовы реализации политики идентичности и социальной консолидации в условиях цифровизации и трансформаций ценностных ориентиров поколения Y и поколения Z / В. Ш. Сургуладзе // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2022. – №17-2. – С. 166–171.

Digital transformation of society: challenges and strategies for preserving russian identity

Shitova I.Yu.

Crimean University of Culture, Arts and Tourism

This article explores the impact of digitalization on the formation and transformation of national identity. It also provides a detailed examination of the cognitive, emotional, and behavioral levels of national identity and their specific manifestations in Russia, where Russian identity is conceptualized as a product of historical, cultural, and socio-political construction. The author analyzes two strategic trajectories available to nation-states in the global digital environment: integration into a universalist model with the risk of cultural sovereignty erosion, and the path of digital protectionism marked by restrictions on external influence. Special attention is given to the Russian context, where a conservative turn replaces earlier liberal digital policies. The author of the article proposes a balanced model that combines the benefits of technological advancement with the preservation of identity resilience and cultural autonomy in an increasingly globalized world.

Keywords: identity, national identity, civic identity, russian identity, digitalization, globalization, westernization

References

1. Baev, P. A. Civil and national identity of Russians / P. A. Baev // *Sociology*. - 2023. - No. 4. - P. 69-76.
2. An analogue of YouTube has appeared in Iran // *UralBusinessConsulting* - 2012 [Electronic resource]. - Access mode: <https://urbc.ru/1068005565-v-irane-poyavilsya-analog-youtube.html#>. - Access date: 11.07.2025.
3. Gavrilova, E. V. Cultural policy of China in the context of confrontation with Western globalism / E. V. Gavrilova // *Scientific works of the Moscow Humanitarian University*. - 2022. - No. 2. - P. 98-105. 4. Erokhin, V. S. On the Concept of National Identity / V. S. Erokhin // *Izvestia. Saratov University. Nov. series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*. - 2024. - No. 3. - P. 274-278.
5. Zamaraeva, E. I. Sociocultural Transformations in the Era of Digitalization / E. I. Zamaraeva // *Humanities. Bulletin of the Financial University*. - 2021. - No. 1. - P. 43-48.
6. Iranian Messenger Soroush Replaces Banned Telegram // *IA EADaily*. - 2018 [Electronic Resource]. - Access mode: <https://eadaily.com/ru/news/2018/04/27/iranskiy-messendzher-soroush-prishyol-na-smenu-zapreshchyonnomu-telegram>. - Access date: 11.07.2025.
7. Nebrenchin, S. M. Actual issues of civilizational identity in the context of the technosocial revolution / S. M. Nebrenchin // *Greater Eurasia: development, security, cooperation*. - 2019. - No. 2-2. - P. 602-605.
8. Polomoshnov, A. F. Cultural security in a digital society / A. F. Polomoshnov, S. M. Dzhinibalayan, A. M. Shinkarenko // *Society: philosophy, history, culture*. - 2025. - No. 5. - P. 254-261.
9. Razina, T. V. National identity vs. Russian civic identity / T. V. Razina // *Bulletin of Syktyvkar University. Series 2: Natural Science. Medicine*. - 2022. - No. 2 (22). - P. 7-12.
10. Rastvorov, A. I. Postmodernism and traditional Russian identity / A. I. Rastvorov, O. B. Emelyanova, E. S. Maslova // *Society: philosophy, history, culture*. - 2025. - No. 6. - P. 222-233.
11. Sedova, L. I. National identity: transformation trends / L. I. Sedova // *Humanitarian vector*. - 2022. - No. 2. - P. 69-81. 12. Surguladze, V. Sh. Challenges of implementing identity policy and social consolidation in the context of digitalization and transformation of value orientations of generation Y and generation Z / V. Sh. Surguladze // *Russia: trends and development prospects*. - 2022. - No. 17-2. - P. 166-171.

Дискуссия и диалоговое общение со студентами на занятиях по педагогическим дисциплинам

Белгородцева Эльвира Ивановна

Кандидат педагогических наук, доцент, Профессор кафедры педагогики, Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта, belogor1948@yandex.ru

Статья посвящена изучению проблемы дискуссии и диалогового общения со студентами на занятиях по педагогическим дисциплинам. Автором обосновывается актуальность и значимость темы исследования. Отмечается, что владение педагогической профессией предполагает сформированность как минимум трех кластеров просоциальных навыков экзистенциального порядка, то есть развиваемых в течение всей жизни: регулятивных (устойчивость и адаптивность), аффективных (эмпатия и коммуникация) и стимулирующих (организованность и планирование). Автор исходит из того, что началом (отправной точкой) просоциальности как интегративного качества педагога, является навык коммуникативной гибкости. Данный навык в рамках образовательного процесса эффективно формируется и (или) развивается в условиях интеракции. Высказывается и обосновывается предположение о том, что связь процесса интеракции с процессом развития навыка коммуникативной гибкости опосредуется мыслительной деятельностью посредством знаков языка, то есть речемыслительной деятельностью. Заключается о том, что интерактивное обучение студентов – будущих педагогов, включающее в себя систему коммуникативных практик, в основу которой положена дискуссия и диалоговое общение, нацелено на получение обучающимися определенных теоретических знаний и освоения ими способа практического использования данных знаний с опорой на сформированные базовые коммуникативные навыки, для осмысленного и продуктивного поиска решения определенных задач различного уровня сложности и выбора рациональных действий, принятие и предпринятие которых, позволит сформировать навык коммуникативной гибкости и накопить соответствующий рефлексивный опыт.

Ключевые слова: дискуссия, диалоговое общение, педагогические дисциплины, просоциальный навык, навык коммуникативной гибкости, интеракция, речемыслительная деятельность, рефлексивный опыт.

Одной из приоритетных задач современного **профессионального образования** является подготовка жизнеспособной, функциональной, дивергентно и креативно мыслящей личности, не просто в потенциале востребованной на рынке труда (национальном или международном), но и способной произвести социальное (социально-экономическое) благо (продукт) и передать или преподать его в виде знания (теоретического или практического) новому поколению. Это особенно актуально социально- и (или) человеко-ориентированных профессиональных отраслей (областей), таких как медицина, культура, образование и проч. Данная способность требует от специалиста владения определенной компетенцией, называемой в современной литературе **«индивидуальной»** (навыки самовоспитания, самообучения, самообразования, саморазвития, самонавигации и проч.), а также постоянно поддерживаемой мотивацией к получению новых «знаний-трансформаций, знаний-инструментов, психолого-педагогических знаний, позволяющих обрести гуманистическую направленность и эмоционально-нравственное отношение к жизни, к труду, к профессии» [15, с. 4]. Данное положение приобретает особую актуальность и практическую значимость в связи со все более возрастающей потребностью в высококвалифицированных педагогических кадрах, «ориентированных на будущее» [3, 9, 12].

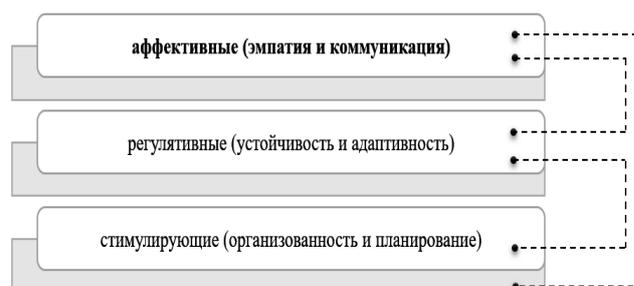


Рисунок 1 – Иерархия просоциальных навыков (компетенций) педагога

Источник: составлено автором

Владение педагогической профессией предполагает сформированность как минимум трех **кластеров просоциальных навыков экзистенциального порядка**, то есть развиваемых в течение всей жизни: регулятивных (устойчивость и адаптивность), аффективных (эмпатия и коммуникация) и стимулирующих (организованность и планирование) [5] (см. рисунок 1). Мы исходим из того, что начало (отправная точка) просоциальности как интегративного качества педагога, все же дает **навык коммуникативной гибкости**, являющийся резуль-

татом (одним из этапов) развития его надпрофессиональных умений (умения устанавливать психологический контакт с аудиторией, управлять процессом общения, речевые и рефлексивные умения и проч.) и личностных качеств (адаптивность, толерантность, тактичность, объективность, организованность, инициативность и проч.), способствующих интеллектуальному (англ. smart) решению педагогических задач (предметно-познавательных, практико-ориентированных, личностно-ориентированных и проч.), возникающих в процессе общения с обучающимися с использованием эффективных (результативных) методов коммуникации [6, 7, 17]. Основными компонентами навыка коммуникативной гибкости являются: когнитивный, эмоциональный, поведенческий и рефлексивный (см. рисунок 2). Данный навык, равно как и иные смежные навыки педагога, возможно сформировать исключительно в условиях **интеракции** [4, 10, 16].



Рисунок 2 – Основные компоненты навыка коммуникативной гибкости (гибкой коммуникации) педагога
Источник: составлено автором

Принцип интерактивности, заложенный в образовательный процесс, предполагает введение определенной «активности» в целевую деятельность обучающихся, осуществляемую в **«диалоге»** или в **«дискуссии»** (от англ. «interaction» – взаимодействие) с преподавателем, другими обучающимися, внешней средой, что предполагает «развитие его способностей, творческой активности, воспитания личности, готовой к исследовательской и поисковой деятельности, к жизни в высокотехнологическом мире» [13, с. 73]. Термин «интеракция» или «социальное взаимодействие» является ключевым для **концепции (парадигмы) интеракционизма**. Представители данной концепции и ее родственных направлений, таких как символический интеракционизм (Г. Блумер), предпринимали попытки выявления того, какими специфическими для человека средствами осуществляется и регулируется процесс социального взаимодействия. В этой связи возник интерес к проблеме коммуникации при помощи символов, структуры личности, ролевого поведения и референтной группы [14, с. 169]. Одним из наиболее ценных на настоящего исследования, является тезис о том, что для успешного осуществ-

ления интеракции человек должен обладать способностью «принять роль другого», то есть войти в положение партнера по взаимодействию, что, в сущности, предполагает гибкость, основанную на эмпатии и адаптивности. Только при этом условии, «...индивид превращается в социальное существо, которое способно отнестись к себе как к объекту, то есть осознать значение собственных слов, поступков и представить, как эти слова и поступки будут восприниматься партнером по взаимодействию» [14, с. 170]. Вместе с тем, подчеркивается активное начало человека в познании и совершенствовании себя. Можно предположить, что именно через процесс интеракции (социального взаимодействия) происходит внутреннее развитие личности как всего комплекса навыков (не только надпрофессиональных, но и профессиональных и индивидуальных), в том числе и коммуникативной гибкости как неотъемлемой их части.

Исследования в области методологических проблем коммуникации и интеракции оперируют еще одним важным термином – «символическая интеракция»; это особый вид «взаимодействия», который осуществляется только людьми. Специфика данного типа интеракции заключается в том, что коммуникант и реципиент интерпретируют или определяют действия друг друга, а не просто реагируют на них. Их реакции не вызываются непосредственно действиями другого, а основываются на значении, которое они придают подобным действиям. Таким образом, интеракция людей опосредуется применением символов, их интерпретацией или приданием значения действиям другого [14, с. 173]. В данном контексте интерпретация как истолкование, раскрытие индивидом смысла действий и поведения другого человека или группы, как невербальных, так и вербальных осуществляется с помощью символов, то есть знаков языка. Исходя из этой мысли, можно предположить, что связь процесса взаимодействия с процессом формирования и развития навыка коммуникативной гибкости опосредуется мыслительной деятельностью посредством знаков языка, то есть **речемыслительной деятельностью** как «языковым существованием личности».

Речемыслительная деятельность – это «двусторонне активный процесс, включающий используемый педагогом подход **доказательного дискурса**, стимулирующий интеллектуальное развитие обучающегося, так же и рефлексивную позицию последнего в обучении – направленность на овладение речемыслительной деятельностью и осмысление способа этой деятельности» [1, с. 5]. Основная мысль данного дискурса, состоит в императивной последовательности актов познания (как научного, так и учебного): «смысл – припоминание – запоминание – применение в действии» (движении, мышлении, поступке и проч.)» [8, с. 62]. Данный алгоритм, соответствует природе речемыслительной деятельности и при его последовательном использовании в обучении студентов педагогическим дисциплинам, возможно данную деятельность совершенствовать.

Как видно, в содержание понятия «речемыслительная деятельность» заложен **интерактивный аспект**. Вместе с тем, следует учитывать, что «деятельность – это внутренняя и внешняя активность человека» [11, с. 524]. Иными словами, даже, если студенты читают учебный или научный текст про себя, например, для подготовки к обсуждению темы предложенного им материала в рамках дискуссии, то данный вид деятельности также следует рассматривать как речемыслительную, в прототипическом значении, ее (деятельности) характер – интерактивный, также в прототипическом значении. Следовательно, на данном этапе, чтение текста про себя является актом коммуникации (социального взаимодействия), поскольку обучающийся опосредованно находится под контролем педагога. Безусловно, это будет не уровень диалога в формате внутренней речемыслительной деятельности и развития, а уровень диалога как принятия роли, положения партнера по взаимодействию в целях самостоятельного поиска и развития. Как очень точно отмечал Б.Г. Мещеряков, каждый обучающийся, всматриваясь в аудиторию, внимательно изучающую учебный материал (собирает), «...приобретает способность судить о внутреннем плане своего поведения» [2, с. 375]. Таким образом, осуществляется «выход» на другой уровень просоциальных навыков – стимулирующий (организованность и планирование).

Вышесказанное позволяет сделать заключение о том, что **речемыслительная деятельность** – это активный динамический процесс, предполагающий формирование речевого высказывания, как единицы коммуникативного акта в рамках диалога или дискуссии, путем осмысления знаков языка (языковых единиц) или их совокупности (текста – независимо от формата), а также результатов такой деятельности реципиента (оппонента или третьего лица/лиц), в целях последующего его (высказывания) выражения путем речевого общения (говорение, письмо) с преподавателем и (или) однокурсниками. Эффективность речемыслительной деятельности студентов будет зависеть от последовательности актов познания (как научного, так и учебного): «смысл – припоминание – запоминание – применение в действии» (движении, мышлении, поступке и проч.), что предполагает дифференс способов (форм) общения (взаимодействия) со студентами на занятиях по педагогическим дисциплинам (см. рисунок 3).

Из данного определения следует, что интерактивность, как **признак обучения** будущих педагогов, выражает собой специфику процесса получения обучающимися определенных теоретических знаний («массива информации») и освоения ими способа практического использования данных знаний с опорой на сформированные базовые навыки коммуникации, для осмысленного и продуктивного поиска решения определенных задач различного уровня сложности и выбора рациональных действий, принятие и предпринятие которых, позволит сформировать соответствующий навык (навык гиб-

кой коммуникации) и накопить соответствующий рефлексивный опыт. Под термином **«специфика процесса обучения»** в данном случае мы понимаем определенный «способ» организации деятельности преподавателя педагогической дисциплины, или подход, избранный им в наполнении своего методологического базиса (например, педагогической модели, технологии и проч.) инструментами, предполагающими формирование и создание потенциала для развития у студентов умений вести диалог или дискуссию, как основы на, соответственно, формирования и создания потенциала для развития навыка гибкой коммуникации путем интеракции, то есть [социального] взаимодействия. Связь процесса интеракции с процессом развития данного навыка у студентов опосредуется мыслительной деятельностью посредством знаков языка, то есть речемыслительной деятельностью.

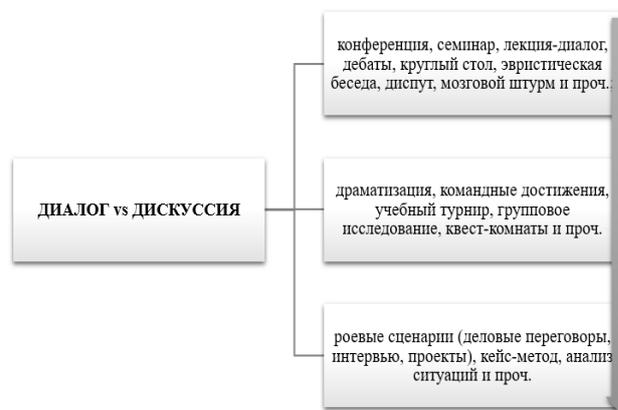


Рисунок 3 – Система коммуникативных практик в работе со студентами на занятиях по педагогическим дисциплинам (в зависимости от количества задействованных в них участников)

Источник: составлено автором

Суммируя вышесказанное, в качестве научного результата настоящего исследования предлагается следующее **положение (тезис)**: интерактивное обучение студентов – будущих педагогов, включающее в себя систему коммуникативных практик, в основу которой положена дискуссия и диалоговое общение (высший уровень), нацелено на получение обучающимися определенных теоретических знаний и освоения ими способа практического использования данных знаний с опорой на сформированные «базовые» коммуникативные навыки, для осмысленного и продуктивного поиска решения определенных задач различного уровня сложности и выбора рациональных действий, принятие и предпринятие которых, позволит сформировать навык коммуникативной гибкости и накопить соответствующий рефлексивный опыт, тем самым создав потенциал для формирования, развития и кристаллизации прочих просоциальных и иных надпрофессиональных, а также профессиональных и «индивидуальных» навыков.

Литература

1. Аристова Т.А. Педагогические условия интеллектуального развития младшего школьника

средствами речемыслительной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Санкт-Петербург, 2009. – 17 с.

2. Большой психологический словарь / [Авдеева Н. Н. и др.]; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.

3. Будылдина А.А. Педагог – профессия будущего // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2024. №3. С. 94-108.

4. Джегутанова Н.И., Коблева А.Л. Развитие «гибких компетенций» педагога в условиях проектирования безопасной развивающей образовательной среды: методические рекомендации. – Ставрополь: СГПИ, 2021 – 23 с.

5. Ерошенкова Е.И., Шаповалова И.С., Карabutова Е.А., Анохина С.В., Мирошникова О.С. Просоциальная компетентностная модель будущего педагога // Образование и наука. 2022. №2. С. 11-47.

6. Ершова Т.А. Развитие профессионально-коммуникативных умений иноязычной письменной обратной связи у будущих учителей и преподавателей иностранных языков: автореф. дисс. ... канд. педагог. наук: 13.00.02. – Тамбов, 2021. – 26 с.

7. Курашева С.В. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя: автореф. дисс. ... канд. педагог. наук: 13.00.08. – Кемерово, 2006. – 24 с.

8. Медведева Д.С. Развитие речемыслительной деятельности младших школьников-билингвов средствами культурного дискурса: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Ижевск, 2019. – 206 с.

9. Митина Л.М., Осадчева И.И., Митин Г.В. Учитель будущего: новые научные подходы, матрицы компетенций, ресурсы развития // Вестник практической психологии образования. 2023. № 20(4). С. 43-56.

10. Орехова И.Л., Гладкая Е.С. Гибкие навыки как условие профессионального становления педагога // Вестник ЮУрГГПУ. 2022. №4 (170). С. 133-156.

11. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. — М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

12. Патронова И.А. «Компетенции будущего» как профессионально-личностные компетенции педагога // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2019. №4. С. 4-8.

13. Сидоренко О.И. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка средствами интерактивных технологий обучения: дисс. ... канд. педагог. наук: 13.00.08. – Луганск, 2023. – 293 с.

14. Современная зарубежная социальная психология: Тексты / Под ред. Г. М. Андреевой и др. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 255 с.

15. Сысоева Е.Ю. Основы профессиональной культуры: учебное пособие. – Самара: Самарский ун-т, 2016. – 58 с.

16. Тарасова А.В. Педагогический артистизм как компонент профессиональной компетенции современного преподавателя иностранных языков в вузе // Современное профессиональное образование. 2024. № 5. С. 136-141.

17. Чистобаева А.Ю. Формирование компетенций в сфере профессионального общения будущих педагогов на основе интегративно-целостного подхода: автореф. дисс. ... канд. педагог. наук: 13.00.08. – Кемерово, 2017. – 24 с.

Discussion and dialogue communication with students in classes on pedagogical disciplines

Belogorodtseva Elvira Ivanovna

National State University of Physical Education, Sports and Health named after P.F. Lesgaft

The article is devoted to the problem of discussion and dialog communication with students in classes on pedagogical disciplines. The author substantiates the relevance and significance of the research topic. It is noted that mastering the pedagogical profession presupposes the formation of at least three clusters of prosocial skills of an existential order, that is, developed throughout life: regulatory (stability and adaptability), affective (empathy and communication) and stimulating (organization and planning). The author proceeds from the fact that the beginning (starting point) of prosociality as an integrative quality of a teacher is the skill of communicative flexibility. This skill is effectively formed and (or) developed in the context of interaction within the educational process. An assumption is put forward and substantiated that the connection between the interaction process (interaction) and the process of developing the skill of communicative flexibility is mediated by mental activity through the signs of language, that is, speech-thinking activity. It is concluded that interactive teaching of students - future teachers, including a system of communicative practices, which is based on discussion and dialogue communication, is aimed at obtaining certain theoretical knowledge by students and mastering the method of practical use of this knowledge based on the formed basic communicative skills, for a meaningful and productive search for solutions to certain problems of varying levels of complexity and the choice of rational actions, the adoption and implementation of which will allow the formation of the skill of communicative flexibility and the accumulation of appropriate reflexive experience.

Keywords: discussion, dialogic communication, pedagogical disciplines, prosocial skill, communicative flexibility skill, interaction, speech-thinking activity, reflective experience.

References

1. Aristova T.A. Pedagogical conditions of intellectual development of primary school students by means of speech-thinking activity: author's abstract. diss... candidate of ped. sciences: 13.00.01. - St. Petersburg, 2009. - 17 p.
2. Large psychological dictionary / [Avdeeva N.N. et al.]; edited by B.G. Meshcheryakov, V.P. Zinchenko. - 4th ed., expanded. - Moscow: AST; St. Petersburg: Prime-Euroznak, 2009. - 811 p.
3. Budyl'dina A.A. Teacher - the profession of the future // Scientific works of the Moscow Humanitarian University. 2024. No. 3. Pp. 94-108.
4. Dzhegutanova N.I., Kobleva A.L. Development of "flexible competencies" of a teacher in the context of designing a safe developing educational environment: methodological recommendations. - Stavropol: SGPI, 2021 - 23 p.
5. Eroshenkova E.I., Shapovalova I.S., Karabutova E.A., Anokhina S.V., Miroshnikova O.S. Prosocial competence model of a future teacher // Education and Science. 2022. No. 2. Pp. 11-47.
6. Ershova T.A. Development of professional and communicative skills of foreign language written feedback in future teachers and foreign language teachers: author's abstract. diss. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.02. - Tambov, 2021. - 26 p.
7. Kurashева S.V. Formation of communicative competence of future teachers: author's abstract. diss. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.08. - Kemerovo, 2006. - 24 p.
8. Medvedeva D.S. Development of speech-thinking activity of younger bilingual schoolchildren by means of cultural discourse: diss. ... candidate of psychological sciences: 19.00.07. - Izhevsk, 2019. - 206 p.
9. Mitina L.M., Osadcheva I.I., Mitin G.V. Teacher of the future: new scientific approaches, competence matrices, development resources // Bulletin of practical psychology of education. 2023. No. 20 (4). P. 43-56.
10. Orekhova I.L., Gladkaya E.S. Flexible skills as a condition for the professional development of a teacher // Bulletin of SUHPU. 2022. No. 4 (170). P. 133-156.
11. Passov E.I. Fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education: a methodological manual for teachers of Russian as a foreign language / E.I. Passov, N.E. Kuzovleva. - M.: Russian language. Courses, 2010. -- 568 p.
12. Patronova I.A. "Competencies of the future" as professional and personal competencies of a teacher // Scientific and methodological electronic journal "Kaliningrad Bulletin of Education". 2019. No. 4. P. 4-8.

13. Sidorenko O.I. Formation of intercultural communicative competence of future foreign language teachers by means of interactive teaching technologies: diss. ... cand. pedagog. sciences: 13.00.08. – Lugansk, 2023. – 293 p.
14. Modern foreign social psychology: Texts / Ed. by G. M. Andreeva et al. – M.: Moscow State University Publishing House, 1984. – 255 p.
15. Sysoeva E. Yu. Fundamentals of professional culture: textbook. – Samara: Samara University, 2016. – 58 p.
16. Tarasova A. V. Pedagogical artistry as a component of professional competence of a modern teacher of foreign languages at a university // Modern professional education. 2024. No. 5. Pp. 136-141.
17. Chistobaeva A. Yu. Formation of competencies in the field of professional communication of future teachers based on an integrative-holistic approach: author's abstract. diss. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.08. – Kemerovo, 2017. – 24 p.

Некоторые аспекты использования искусственного интеллекта при преподавании дисциплин инженерной направленности в современной высшей школе

Заев Владимир Валерьевич

аспирант, Высшая школа промышленной инженерии, Тихоокеанский государственный университет, mail@togudv.ru

В статье рассмотрена проблема модернизации инженерного образования в контексте цифровой трансформации производственной сферы и развития интеллектуальных технологий. Проанализированы современные интеллектуальные инструменты, такие как искусственный интеллект, цифровые двойники, системы автоматизированного проектирования и виртуальная реальность, применяемые в подготовке будущих инженеров. Обоснована необходимость формирования у студентов-инженеров цифровых компетенций в области моделирования, работы с данными, программирования, управления проектами и кибербезопасности. Представлены рекомендации по интеграции новых образовательных модулей, созданию специализированных кафедр и разработке отечественных обучающих систем с использованием ИИ.

Ключевые слова: инженерная деятельность, инженер, инженерная педагогика, искусственный интеллект, цифровизация, моделирование, виртуальная реальность, машинное обучение

Искусственный интеллект представляет собой совокупность сквозных технологий, предполагающих демонстрацию компьютерными системами возможностей в области аккумуляции, анализа и обработки данных подобно тому, как это процессы реализуются интеллектом человека [7, с. 288]. Тогда как применение искусственного интеллекта в производстве, бизнес-менеджменте, государственном управлении изучено достаточно тщательно, перспективы, области и риски применения искусственного интеллекта в профессиональном техническом образовании в последнее время пока остаются на периферии внимания исследователей. В данной связи изучение проблемы внедрения искусственного интеллекта при преподавании дисциплин инженерной направленности в высшей школе представляется нам весьма *актуальным*.

На современном этапе все технологически развитые государства мира ведут активную деятельность по разработке и внедрению технологий искусственного интеллекта. Исследователи, в свою очередь, прогнозируют скорую замену многих функций, выполняемых человеком, на интеллектуальные системы.

Не совсем понятно, насколько современное общество готово к новой эпохе интеллектуализации. Большая часть жителей планеты выступают лишь потребителями интеллектуальных систем, и лишь немногие из них способны использовать машинный разум для создания новых продуктов и технологий [8, с. 11]. Безусловно, в авангарде инновационного, эконмического и производственного развития окажутся те страны, где будет накоплен достаточный интеллектуальный капитал в лице квалифицированных специалистов, способных к сотрудничеству с компьютерами и программами нового поколения. В данной связи особенно важным следует считать внедрение специальных курсов, программ и модулей, посвященных работе с искусственным интеллектом, в сферу профессионального образования.

Как отмечает Е. Н. Соломаха с соавт., внедрение систем искусственного интеллекта в сферу профессионального образования имеет следующие дидактические преимущества: персонализации обучения, улучшения качества образования, повышение оперативности обратной связи, повышение качества и объективности оценки знаний, снижение нагрузки преподавателей, повышение практикоориентированности обучения, возможность получения аналитических данных об академической успеваемости, повышение мотивации к учебной деятельности, в т.ч. за счет геймификации обучения [7, с. 288-289], возможность междисциплинарного обучения

путем интеграции различных дисциплин [3, с. 90] и проч. Особый интерес в данной области представляет интеллектуализация процесса обучения будущих инженеров.

Согласно В. С. Шейнбауму с соавт., которые исследуют инженерную деятельность в контексте популяризации технологий искусственного интеллекта, профессия инженера сосредоточена на решении «проблем человека и общества, удовлетворение, а также на формировании «человеческих потребностей путём преобразования природной и социальной реальности техническими средствами», причем технология искусственного интеллекта становится партнёром в инженерной деятельности [9, с. 13].

Инженерная деятельность ранее понималась как система взаимодействия инженера и орудий, механизмов, сооружений – как существующих, так и тех, которые необходимо построить. Сегодня же инженерная деятельность является собой, скорее, сложную человекомашинную систему. Дело в том, что традиционно техника воспринималась как фиксированный набор инструментов, выполняющих определённые функции. Сегодня техника устроена принципиально иначе – она становится одним из участников инженерного процесса, обретает свойства адаптивности, способность к саморазвитию и зачастую может принимать решения в автономном режиме [9, с. 14]. Все это позволяет прийти к выводу о необходимости трансформации инженерной педагогики.

Инженерная педагогика, пишет Т. Ю. Полякова, представляет собой специальную науку и прикладную область педагогической деятельности, которая сфокусирована на инженерном образовании и воспитании и разработке специальной дидактике и методологии, применяемых и в процессе подготовки инженерных кадров [5, с. 133].

Изменения, происходящие в современной инженерной педагогике, продиктованы изменениями социального заказа, а также целей, содержания, форм, технологий и средств обучения. Именно инженерные специальности в наибольшей степени зависят от темпов научно-технического прогресса. В данной связи, указывает Т. Ю. Полякова, технические университеты сталкиваются с необходимостью подготовки студентов не только к текущим условиям труда, но «опережать» рынок труда, предугадывать новые, актуальные в будущем направления инженерной деятельности [5, с. 134].

В своей профессиональной деятельности инженеры одними из первых столкнулись с последствиями т.н. четвёртой промышленной революции. Следовательно, индустрии 4.0, должно соответствовать образованию 4.0. Современные системы инженерного образования учитывают, что производство осуществляет переход на полностью автоматизированное цифровое производство, управление посредством интеллектуальных систем, постоянное взаимодействие с внешней средой. Уже сегодня заметны индикаторы внедрения в производство киберфизических систем, функционирующих на основе искусственного интеллекта, больших данных,

Интернета вещей, 3D-печати, виртуальной и дополненной реальности, роботов.

Обновление производственных условий и принципов функционирования предприятий приводит к потребности в обновлении компетенций будущих инженеров. При этом подобные изменения затрагивают не только чисто технические аспекты производственной деятельности: так, в частности, исследователи говорят о резком повышении значимости коммуникативных умений, навыков работы с людьми (*soft skills*), наряду с умениями работы с механизмами (*hard skills*). Кроме того, вектор подготовки инженерных кадров смещается в сторону формирования проектного мышления, способности к научно-исследовательской деятельности и развития творческого потенциала. Проектное мышление как способность к системному анализу, интеграции знаний из различных областей и созданию инновационных решений становится критически важным в условиях динамично развивающихся технологических процессов. Исследовательские и креативные компетенции, в свою очередь, обеспечивают способность к самостоятельной идентификации и решению инженерных проблем, а также к генерации новых идей в условиях изменчивой среды.

При всем при этом развитие инженерного образования не должно следовать по пути массовой интеллектуализации и цифровизации в ущерб фундаментальности образования. Инженер все еще должен обладать «консервативным» ядром профессиональных компетенций.

Рассмотрим конкретные интеллектуальные технологии, которые могут быть применены в процессе подготовки будущих инженеров. За счет высокой вычислительной мощности и способности обрабатывать большие объемы данных, искусственный интеллект способен проводить сложные расчеты и осуществлять **моделирование** – один из наиболее сложных и трудоемких видов деятельности студентов-инженеров и практикующих специалистов. Моделирование сооружений и механизмов в интеллектуальных средах позволяет не только визуализировать сложные проектные концепции, но и проводить их предварительную верификацию, оптимизацию и функциональный анализ еще на этапе проектирования.

Интеллектуальные технологии моделирования основаны на применении алгоритмов компьютерной графики, численных методов анализа, элементов искусственного интеллекта (т.н. генеративный дизайн), а также технологий автоматизированного проектирования (CAD), инженерного анализа (CAE) и управления жизненным циклом изделий (PLM) [6, с. 83].

На современном этапе в образовательных инженерных программах активно используются следующие программные средства: Autodesk AutoCAD / Autodesk Revit / Autodesk Inventor (2D/3D моделирование, архитектурное и инженерное проектирование, BIM-технологии), SolidWorks (параметрическое моделирование деталей, узлов и механизмов, проведение прочностного анализа (FEA), моделирова-

ние кинематики), ANSYS (численное моделирование), Компас-3D (моделирование, создание чертежей, спецификаций), Лира-САПР / SCAD Office (моделирование строительных конструкций, расчет на прочность и устойчивость). Постепенно эти и другие программные продукты оснащаются интеллектуальными функциями. Внедряемые в них ИИ-алгоритмы используются для автоматического создания проектных решений, оптимизации конструкции и сокращения времени разработки. Так, в частности, применяется Autodesk Fusion 360 с модулем генеративного дизайна, Siemens NX с элементами искусственного интеллекта для оптимизации компоновки механизмов.

Еще одним направлением интеллектуализации инженерного образования выступают **программы для создания цифровых двойников**. Цифровой двойник представляет собой киберфизическую систему, синтез цифровой модели объекта и его физического прототипа, функционирующую с использованием технологий интернета вещей (IoT), искусственного интеллекта, машинного обучения, больших данных и сенсорных сетей, обеспечивающая двустороннюю связь между виртуальными и реальными компонентами, что позволяет осуществлять динамическое моделирование, прогнозирование состояния, управление и принятие решений в режиме реального времени. В инженерной педагогике цифровые двойники не сопряжены с реальными производственными системами, а представляют собой, скорее, точную модель системы, существующей в производстве.

По сути, в обучении цифровой двойник используется в целях моделирования, симуляции работы производственной системы или ее сегмента. Для построения цифровых двойников применяются платформа PTC ThingWorx, Siemens MindSphere, а также отечественные решения на базе продукта «Цифра».

Будущие инженеры могут создавать цифровые модели оборудования, механизмов или конструкций, анализировать их поведение в различных эксплуатационных режимах, изучать последствия изменений параметров без риска повреждения физического объекта. Использование цифровых двойников как замены или дополнения к физическим лабораторным установкам позволяет проводить эксперименты в виртуальной среде. При выполнении курсовых, выпускных квалификационных работ и иных заданий студенты могут разрабатывать цифровые двойники проектируемых объектов (механизмов, узлов, технологических линий).

Схожий функционал имеют программы, основанные на сочетании **технологий виртуальной реальности и цифрового моделирования**. Технологии виртуальной реальности, усиленные искусственным интеллектом, чаще всего применяются в инженерном образовании для построения виртуальных лабораторий, иммерсионных сред для проведения экспериментов, которые в силу стоимости, рисков и сложности нельзя реализовать в физическом мире [1, с. 146].

Как и в производстве, разработка виртуальных прототипов позволяет осуществить тестирование виртуальных моделей изделий перед их физическим изготовлением (или вместо него), обнаружить и исправить ошибки на ранних этапах проектирования. Среди конкретных программных продуктов можно отметить Labster, где предлагаются симуляции для подготовки инженеров, zSpace, Ansys Discovery, Siemens NX Virtual Lab, PTC Creo Simulate, Google VR, Oculus, Pico Immersive, Future Engineers [2, с. 231].

Оценка качества знаний, рефлексия и обратная связь – важнейшее направление модернизации высшего инженерного образования. Современные интеллектуальные платформы позволяют педагогам и администрации технических вузов тщательно изучать процесс обучения каждого студента, отслеживать прогресс, видеть наиболее частые ошибки, что в совокупности позволяет проводить анализ эффективности курса, выявлять темы, которые вызывают наибольшие затруднения у студентов и на этом основании внести соответствующие корректировки в электронные учебные материалы [2, с. 230]. Среди примеров систем автоматизированной оценки знаний можно привести следующие: ALEKS, Knewton, Smart Sparrow, Edulastic, инструменты для инженеров-программистов HackerRank, CodeSignal, Codility; MATLAB Grader, Labster, Socratic и проч.

Искусственный интеллект, таким образом, применяется не только для отработки т.н. *hard skills*, но и для повышения качества и эффективности обучения в целом. Искусственный интеллект может выявлять наиболее эффективные подходы и предлагать новые стратегии для улучшения качества обучения, сочетающие, к примеру, традиционного обучения с элементами онлайн-обучения [10, с. 148].

Таблица 1
Цифровые компетенции инженера будущего
Примечание: источник – составлено автором

Компетенция	Содержание
Цифровое моделирование	Умение создавать и использовать цифровые двойники, симуляции, CAD -модели
Работа с данными	Анализ, интерпретация и визуализация инженерных данных
Программирование и алгоритмизация	Знание Python, MATLAB, C++ для решения инженерных задач
ИИ и машинное обучение	Построение и внедрение интеллектуальных алгоритмов в инженерных системах
Управление цифровыми проектами	Работа с проектами, знание подходов Agile, SCRUM, DevOps в инженерной среде.
Кибербезопасность	Базовые знания по защите цифровых инженерных систем и данных
Интероперабельность систем	Умение интегрировать цифровые компоненты в существующую производственную среду.

Все вышесказанное позволяет прийти к выводу, во-первых, о необходимости внедрения интеллектуальных систем в процесс обучения будущих инженеров, а во-вторых, о потребности в целостной реорганизации подходов к инженерному образованию. Уже сегодня исследователи склоняются к

тому, что следует реструктурировать перечень инженерных специальностей и изучаемых студентами академических дисциплин – в противном случае отставание от реалий цифрового общества будет проявляться все заметнее [4, с. 151]. Как показывает анализ научной литературы, дидактической и производственной практики, инженеры будущего нуждаются в освоении «цифровых» компетенций в следующих областях (Таблица 1):

В связи с вышеизложенным представляется крайне актуальным продолжить работу по модернизации инженерной подготовки в высшей школе по следующим направлениям:

- Создание инженерно-цифровых кафедр, кафедр цифрового машиностроения и т. п. в технических университетах.
- Введение в ФГОС новых модулей и положений в области цифровых компетенций, моделированию и управлению данными.
- Разработка отечественных обучающих систем для будущих инженеров с использованием искусственного интеллекта.

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

– На современном этапе ведущие страны мира активно внедряют технологии искусственного интеллекта. Для развития интеллектуального капитала страны и обеспечения темпов инновационного роста необходимо внедрение в инженерное образование технологий обучения на основе искусственного интеллекта. Инженерная деятельность ощутимо трансформируется, что требует переосмысления инженерной педагогики: образование должно соответствовать реалиям Индустрии 4.0. Подготовка инженеров должна предполагать развитие компетенций нового типа – цифровых – при сохранении фундаментального ядра инженерного знания.

– В инженерном образовании применяются следующие интеллектуальные технологии: искусственный интеллект, генеративный дизайн, системы автоматизированного проектирования (CAD), инженерного анализа (CAE), управления жизненным циклом изделий (PLM), цифровые двойники, виртуальная и дополненная реальность (VR/AR), иммерсивные обучающие среды, а также системы автоматизированной оценки знаний и онлайн-платформы для персонализации обучения.

– Инженеры будущего должны овладеть цифровыми компетенциями в областях моделирования, работы с данными, программирования, искусственного интеллекта, управления цифровыми проектами, кибербезопасности и интероперабельности систем. Для этого необходимо создавать специализированные цифровые кафедры, внедрять новые стандарты в образовательные программы и разрабатывать отечественные обучающие системы с элементами ИИ.

Литература

1. Джумаева, О. Роль искусственного интеллекта в развитии инженерного творчества / О. Джумаева, А. Ыбадуллаева, А. Атаев, М. Бегенджов, А.

Бяшимов // Символ науки. – 2024. – №9-2. – С. 146–147.

2. Козак, Е. А. Трансформация инженерного образования с помощью искусственного интеллекта и виртуальной реальности / Е. А. Козак // ELS. – 2024. – №12 (5 ноября). – С. 229–234.

3. Лёвин, Б. А. Искусственный интеллект в инженерном образовании / Б. А. Лёвин, А. А. Пискунов, В. Ю. Поляков, А. В. Савин // Высшее образование в России. – 2022. – №7. – С. 79–95.

4. Поляков, А. Н. Подготовка нового поколения машиностроителей для цифровой экономики / А. Н. Поляков, И. Д. Белоновская // Высшее образование в России. – 2019. – №7. – С. 150–159.

5. Полякова, Т. Ю. Современные тенденции развития инженерной педагогики / Т. Ю. Полякова // Высшее образование в России. – 2019. – №12. – С. 134–142.

6. Реджепова, А. Технологические инновации в преподавании инженерных дисциплин / А. Реджепова // Символ науки. – 2024. – №9-1-1. – С. 82–84.

7. Соломаха, Е. Н. Анализ применения искусственного интеллекта в профессиональном образовании / Е. Н. Соломаха, С. А. Зиновьева, Е. А. Коняева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – №86-2. – С. 288–290.

8. Фиговский, О. Л. Наука и глобальные вызовы XXI века / О. Л. Фиговский // ИВД. – 2021. – №10 (82). – С. 1–21.

9. Шейнбаум, В. С. Инженерная деятельность и инженерное мышление в контексте экспансии искусственного интеллекта / В. С. Шейнбаум, В. С. Никольский // Высшее образование в России. – 2024. – №6. – С. 9–27.

10. Ыбадуллаев, А. Искусственный интеллект в преподавании инженерных дисциплин: инновации и перспективы / А. Ыбадуллаев, А. Ыбадуллаев, С. Рахманов, А. Батырова, Б. Пирниязова // Символ науки. – 2024. – №9-2. – С. 147–148.

Implementation of artificial intelligence in teaching engineering disciplines in modern higher education

Zaev V.V.

Pacific National University

The article considers the problem of modernization of engineering education in the context of digital transformation of the production sphere and development of intelligent technologies. Modern intelligent tools such as artificial intelligence, digital twins, computer-aided design systems and virtual reality used in training future engineers are analyzed. The need to develop digital competencies in engineering students in the field of modeling, working with data, programming, project management and cybersecurity is substantiated. Recommendations are presented for the integration of new educational modules, the creation of specialized departments, and the development of domestic educational systems using AI.

Keywords: engineering activities, engineer, engineering pedagogy, artificial intelligence, digitalization, modelling, virtual reality, machine learning

References

1. Dzumaeva, O. The Role of Artificial Intelligence in the Development of Engineering Creativity / O. Dzumaeva, A. Ybadullaeva, A. Atayev, M. Begendzhov, A. Byashimov // Symbol of Science. - 2024. - No. 9-2. - P. 146-147.
2. Kozak, EA Transformation of Engineering Education with the Help of Artificial Intelligence and Virtual Reality / EA Kozak // ELS. - 2024. - No. 12 (November 5). - P. 229-234.
3. Levin, BA Artificial Intelligence in Engineering Education / BA Levin, AA Piskunov, V. Yu. Polyakov, AV Savin // Higher Education in Russia. - 2022. - No. 7. - P. 79-95. 4. Polyakov, A. N. Training a new generation of mechanical engineers for the digital economy / A. N. Polyakov, I. D. Belonovskaya // Higher education in Russia. - 2019. - No. 7. - P. 150-159.
5. Polyakova, T. Yu. Modern trends in the development of engineering pedagogy / T. Yu. Polyakova // Higher education in Russia. - 2019. - No. 12. - P. 134-142.

6. Redzhepova, A. Technological innovations in teaching engineering disciplines / A. Redzhepova // Symbol of science. - 2024. - No. 9-1-1. - P. 82-84.
7. Solomakha, E. N. Analysis of the Application of Artificial Intelligence in Professional Education / E. N. Solomakha, S. A. Zinovieva, E. A. Konyaeva // Problems of Modern Pedagogical Education. - 2025. - No. 86-2. - P. 288-290.
8. Figovsky, O. L. Science and Global Challenges of the 21st Century / O. L. Figovsky // IVD. - 2021. - No. 10 (82). - P. 1-21.
9. Sheinbaum, V. S. Engineering Activity and Engineering Thinking in the Context of the Expansion of Artificial Intelligence / V. S. Sheinbaum, V. S. Nikolsky // Higher Education in Russia. - 2024. - No. 6. - P. 9-27.
10. Ybadullaev, A. Artificial intelligence in teaching engineering disciplines: innovations and prospects / A. Ybadullaev, A. Ybadullaev, S. Rakhmanov, A. Batyrova, B. Pirniyazova // Symbol of Science. – 2024. – No. 9-2. – pp. 147–148.

Использование интернет-мемов в преподавании латинского языка на медицинском факультете

Костко Екатерина Александровна

ст. преподаватель кафедры европейских языков и культур, Псковский государственный университет, rocketov@yandex.ru

Федорова Наталья Николаевна

канд. филол. наук, доцент кафедры европейских языков и культур, Псковский государственный университет, fedorova_natalia444@mail.ru

Статья посвящена исследованию популярного феномена современной интернет-культуры — интернет-мемов, и их роли в обучении латинскому языку на медицинском факультете вуза. Актуальность исследования обусловлена широким распространением интернет-мемов в виртуальной среде и ограниченным числом научных работ, посвящённых их применению в образовательном процессе, особенно в рамках изучения дисциплины «латинский язык», являющегося языком медицинской терминологии.

Цель: проанализировать особенности и эффекты использования интернет-мемов на занятиях по латинскому языку в медицинских учебных заведениях, выявить типы мемов, способствующих эффективному усвоению лексического и терминологического материала, а также разработать рекомендации по их интеграции в учебный процесс.

Ключевые слова: латинский язык, медицина, медицинская терминология, интернет-мем

Несмотря на то, что латинский язык — язык мертвый, то есть не существующий в живом употреблении и известный лишь по письменным памятникам, его изучение и освоение занимает важное место в ряду дисциплин на медицинском факультете высшего или средне-специального учебного заведения. На базе латинского языка заложены основы научной и культурной терминологии практически во всех сферах человеческой жизни, что обуславливает необходимость его изучения в медицинских вузах и колледжах. Без знания основ латинского языка студенту-медику невозможно успешно освоить такие учебные дисциплины, как нормальная и патологическая анатомия, фармакология, гистология и другие. Терминологический корпус упомянутых дисциплин изобилует специальными понятиями на латинском языке — названиями частей тела, органов, заболеваний, и т.п. Таким образом, терминологическая компетенция будущего врача закладывается именно на занятиях по латинскому языку.

Традиционно в отечественной высшей школе используется грамматико-переводной метод преподавания латинского языка. Он основывается на понимании языка как системы и опирается на когнитивный подход к обучению [2].

Однако едва ли то, что было актуальным и востребованным еще 30-40 лет назад, может удовлетворить потребности современных студентов — представителей поколения Z — поколения «цифровых людей». В соответствии с классической теорией поколений поколение Z представляют те, кто родился после 2000 года, то есть выпускные классы российской средней школы и первокурсники высших учебных заведений. Они родились и выросли в окружении современных технологий, что привело к смене ожидания учащимися того, как учителя должны преподносить материал. Одним из трендов современного образования является все большая интеграция инновационных образовательных технологий в образовательный процесс [1, с. 20].

Совокупностью всех вышеперечисленных факторов и обусловлена актуальность настоящего исследования. На наш взгляд, преподаватель латинского языка медицинских факультетов высшей школы или медицинского колледжа должен учитывать психологические особенности своих студентов и идти в ногу со временем, не пренебрегая сложившимися традициями преподавания, но дополняя их инновационными технологиями обучения, в частности введение интернет-мемов как современный и эффективный способ визуализации учебного материала, повышающий мотивацию студентов, улучшающий запоминание и способствующий активному усвоению знаний.

Материалы исследования:

Коллекция интернет-мемов, выбранных по тематике и языковому содержанию, релевантных изучаемому иностранному языку (латинский).

Экспериментальные данные: результаты наблюдений, полученные при внедрении интернет-мемов в учебный процесс.

Литературные источники и статьи, посвященные интернет-мемам и их лингвистическому, дидактическому и социокультурному анализу.

Методы исследования:

Изучение и анализ педагогических, психологических и специальных источников по теме мемов и обучения иностранным языкам.

Контент-анализ интернет-мемов (анализ лингвистических, культурных и визуальных особенностей мемов).

Интернет-мемы, в привычном понимании, представляют собой изображение, сопровождающееся надписью, которая зачастую имеет ироничный, сатирический или саркастичный контекст. Это может быть аудио- или видеофайл, а также часто встречающиеся оригинальные персонажи могут считаться мемами в Интернет-среде. Именно комичностью интернет-мемов обусловлен интерес к ним, растущая популярность и распространение в Интернете. Часто мемы – злободневны, либо вовсе созданы, чтобы повысить осведомленность о событии или явлении [10, с. 304]

Среди преимуществ использования мемов в процессе обучения можно выделить следующие:

- привнесение новизны в рутинный образовательный процесс;
- стимуляция интереса обучающихся
- влияние на отношения в коллективе, возможность способствовать сближению членов коллектива, установление более легких отношений между учителем и учениками через юмор;
- развлекательная форма подачи материала;
- развитие творческих способностей студентов [9, с. 176].

Ритм жизни поколения «Z» характеризуется как сверхдинамичный. У представителей данного поколения часто не хватает времени на то, чтобы подробно объяснять свое отношение к какому-то явлению или происшествию. Поэтому гораздо проще отреагировать готовой картинкой, смысл которой будет понятен большинству ровесников и единомышленников. [11, с. 19].

Работу с интернет-мемами можно также организовать аналогично работе с лексическим материалом:

- 1) введение, семантизация мема и/или элементов мема;
- 2) закрепление материала, автоматизация;
- 3) симуляция использования мемов в коммуникативной среде (интернет-дискурсе), подобно тому, как используют лексику в различных речевых ситуациях (на продуктивном уровне) [12, с. 452].

Мы расцениваем интернет-мемы как эффективный инструмент для взаимодействия преподавателя латинского языка со студентами медицинских факультетов, который, помимо своей прямой (в данном случае) функции – представить некоторую информацию, несет еще функцию воспитательную. В нашей работе мы активно используем интернет-мемы и это находит одобрительный отклик у студентов. Кроме того, студенты активно ищут и даже сами создают мемы, касающихся самых разных аспектов изучения латинского языка. Рассмотрим конкретные примеры интернет-мемов, используемых в нашей работе.

1) Мем «Caecum: какум, кекум» (Рис.1, рис.2, рис.3) иллюстрирует проблему произношения латинских дифтонгов и согласных в медицинской терминологической традиции, в частности в анатомической и гистологической номенклатурах. Особые трудности у студентов-медиков вызывают варианты произношения дифтонга «ae» и согласного «c» в слове **caecum** (или соответствующем прилагательном **caecus, a, um**). Формирование устойчивого навыка правильного чтения этих терминов требует времени и целенаправленной работы, поскольку существует расхождение между латинскими каноническими традициями и особенностями произношения в медицинском профессиональном сообществе.

Использование данного мема в образовательной практике способствует формированию устойчивого навыка правильного произношения термина «цекум» посредством вовлечения юмористического элемента, который снижает уровень психоэмоционального напряжения у студентов в случае ошибочного произнесения. Помимо этого, мем эффективно снижает степень затруднений, традиционно возникающих у обучающихся при освоении латинской медицинской терминологии, способствуя более комфортному и продуктивному усвоению материала. Разнообразие визуальных вариаций данного мема, получивших распространение среди обучающихся, свидетельствует об актуальности этой темы и важности обсуждения орфоэпических норм в преподавании латинского языка для медицинских специальностей.



Рис. 1 – Интернет-мем «Caecum, какум, кекум»



Рис.2 Интернет-мем «Саесит читается как цекум»



Рис.3 Интернет-мем «Цекум, кекум, казкум»

2) Мем «Когда на латыни еще не прошли правильное произношение терминов, но тебе уже нужно учить анатомические обозначения» является прекрасной иллюстрацией к типичным фонетическим ошибкам студентов-медиков, начинающих изучение латинского языка. Данный мем акцентирует внимание на самых острых и проблемных вопросах фонетической стороны слова в *медицинской традиции чтения* (таких, как: упомянутое выше произношение дифтонга «*ae*» как «*э*», а не «*аэ*»; согласной «*с*» перед дифтонгом «*ae*» как звука «*ц*», а не «*к*», буквосочетания «*ch*» как «*х*», а не «*ч*», произношения двойной «*сс*» перед гласной «*a*» как [кк] и т.п). Кроме того, студенты, допускающие подобные ошибки видят, что их ошибки не уникальны, а типичны, следовательно, возможно снижение их личной и ситуативной тревожности. Данный интернет-мем отражает актуальную проблему несогласованности расписаний учебных дисциплин, когда занятия по анатомии начинаются значительно раньше курсов латинского языка, что приводит к сложностям в освоении латинской анатомической терминологии без предварительной языковой подготовки. Он выступает как визуально-текстовый инструмент, позволяющий студентам осознать и выразить свои трудности в усвоении специализированного материала, снижая эмоциональное напряжение и создавая эффект когнитивного снятия барьеров.

Использование такого интернет-мема в образовательном процессе способствует усилению мотивации студентов через узнаваемость ситуации и юмористическую подачу проблемы, что облегчает восприятие и запоминание терминологии.



Рис.4 Интернет-мем «Когда на латыни еще не прошли правильное произношение терминов, но тебе уже нужно учить анатомические обозначения»

3) Мем «Вы относите «*diaphragma*» к I склонению женского рода?» иллюстрирует типичные грамматические затруднения, с которыми сталкиваются студенты при изучении латинской морфологии. Существительное *diaphragma, atis, n* принадлежит к III склонению и является существительным среднего рода, а не к I склонению и не женского рода, как нередко ошибочно считают обучающиеся.

Данная ситуация подчёркивает важность правильного определения типа склонения латинских существительных, которое не следует делать, опираясь исключительно на форму *Nominativus singularis*, особенно на её окончание — оно может быть обманчивым. Вместо этого необходимо руководствоваться словарной статьёй и формой *Genetivus singularis*, позволяющей верно установить склонение и род слова.

Кроме того, мем содержит орфографическую неточность, связанную с написанием слова *diaphragma* через сочетание «*ph*», а не «*f*». Это является важным моментом для обсуждения с обучающимися, поскольку подчёркивает греческое происхождение термина и специфику латинской орфографии, заимствующей соответствующую графему из греческого языка.



Рис.5 Интернет-мем «Вы относите «*diaphragma*» к I склонению женского рода?»

Обсуждение подобных ошибок в контексте мема способствует повышению языковой грамотности студентов, углубляет их понимание морфологических и этимологических особенностей латинского

языка, а также развивает критическое отношение к учебным материалам. Рекомендуется активно вовлекать студентов в анализ таких примеров, задавая уточняющие вопросы, например, какую именно ошибку они видят в мемах, что способствует формированию внимательности и системного мышления при изучении латинской медицинской терминологии.

4) Мем «Fossa – fovea» с изображением двух девушек – высокого и низкого роста, метафорически отражает сложную проблему квазисинонимии в анатомической номенклатуре. Термины «fovea» и «fossa» относятся к двум разным типам углублений в тканях и органах человеческого тела, при этом оба обозначают углубления или ямки, однако с важными морфологическими и терминологическими отличиями. Термин «fovea» (ямка) традиционно применяется к анатомическим образованиям округлой, почти сферической формы, характеризующимся относительно малым размером и четкими, ограниченными контурами. В противоположность этому, «fossa» обозначает более крупное углубление с продолговатой или неправильной формой, зачастую имеющее более сложный рельеф и нечеткие границы.

Таким образом, ключевым дифференцирующим признаком между этими терминами является именно форма и морфометрические характеристики углубления, что отражает функциональные и топографические особенности этих анатомических структур.



Рис. 6 Интернет-мем «Fossa. Fovea»

В ходе преподавания латинского языка, анатомии и клинической практики мы регулярно сталкиваемся с вопросами студентов и молодых специалистов, касающимися различий между синонимами и квазисинонимами в анатомической терминологии. На практике данная проблема осложняется отсутствием систематизированных и доступных объяснений в большинстве учебных пособий, что создает определённые трудности в усвоении материала и препятствует формированию точного профессионального языка.

В связи с этим возникает объективная необходимость развития и глубокого анализа понятийной базы анатомической терминологии, включая более детальное рассмотрение терминов, обладающих близким значением, но отличающихся по нюансам морфологии и функционального значения. Это позволит повысить качество преподавания, улучшить понимание анатомических особенностей и обеспечить единообразие терминологической практики в медицинском образовании.

5) Интернет-мем «Когда в разговоре сказал «латеральный» вместо «боковой» служит эффективным вспомогательным средством для закрепления значения термина *lateralis* в анатомической терминологии. Данный интернет-мем не только способствует запоминанию научного латинского обозначения, но и одновременно акцентирует внимание студентов на важности использования профессиональной, специализированной медицинской лексики в учебном и клиническом контексте.

Применение точной терминологии, в частности такого термина, как *lateralis*, позволяет избежать двусмысленности и обеспечивает единообразие коммуникации среди специалистов, что является фундаментальным для качественного обмена знаниями и успешного взаимодействия в медицинской практике.

Когда в разговоре сказал «латеральный» вместо «боковой»

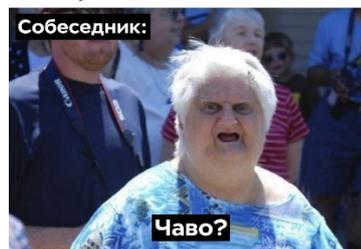


Рис. 7 «Когда в разговоре сказал «латеральный» вместо «боковой»

6) Некоторые мемы выполняют важную педагогическую функцию, способствуя запоминанию специфических лексических единиц за счет использования юмора или сарказма. В качестве примера можно привести мемы, посвящённые терминам *bifurcatio* (раздвоение), *hernia* (грыжа) и интернет-мем «Конкурс силачей» (который представляет сложный анатомический термин «Hiatus canalis nervi majoris et minoris»). Несмотря на то, что сюжет, представленный в меме, связанном с термином *hernia*, не отражает реальных клинических или анатомических обстоятельств, данный мем способствует фиксации термина *hernia* в памяти студентов именно в значении «грыжа».

Таким образом, даже при отсутствии достоверности содержания, данные визуальные и комедийные материалы оказывают положительное влияние на процесс усвоения профессиональной медицинской лексики, повышая мотивацию к обучению и облегчая запоминание терминов.



Рис. 8

Интернет-мем

Hernia (херня) по-латыни означает грыжа, и именно этот диагноз "добрые" военные врачи чаще всего выставляли детям обеспеченных мещан, которым не хотелось служить в армии. Каждый пятый призывник в России конца 19 века страдал херней.

Рис. 9 Интернет-мем «Hernia» «Что ты чувствуешь после 1 месяца изучения латыни и английского?»



Рис. 10 Интернет-мем «Конкурс силачей»

7) Встречаются мемы, появившиеся на пересечении таких дисциплин, как нормальная анатомия и латинский язык. В нашей образовательной практике данные мемы пользуются особой популярностью среди студентов, поскольку они представляют собой своеобразный «тайный», профессиональный юмор. Считается, что понимание и «расшифровка» скрытой шутки служит признаком успешного овладения учебным материалом и принадлежности к медицинскому сообществу.

В качестве примеров можно привести мемы, посвященные таким терминам, как «кавернозное тело» и «дно желудка» (*fundus ventriculi*). В одном из эпизодов нашей практической деятельности студенты проявили значительный интерес к термину *fundus ventriculi*, который был представлен в одном

из мемов. После проведения занятия по латинскому языку, в ходе которого был продемонстрирован данный интернет-мем, студенты обратились к преподавателю анатомии с вопросом, почему именно дно желудка, вопреки интуитивным представлениям, располагается в верхней части органа, а не снизу. Следует отметить, что в тот период студенты изучали остеологию, а не спланхнологию, что дополнительно усложняло понимание данной анатомической локализации.

Данный пример демонстрирует, как использование междисциплинарных мемов способствует пробуждению интереса к сложным анатомическим понятиям и стимулирует студентов к более глубокому изучению материала, а также поддерживает активный диалог между обучающимися и преподавателями.



Рис. 11 Интернет-мем «Дно желудка...»



Рис. 12 Интернет-мем «Наверное опять о судьбе думает»

8) Мем «Синдактилия», изображающий героя Спока из культового сериала «Звёздный путь» с его знаменитым вулканским приветствием «Живи долго и процветай», может эффективно использоваться при изучении раздела **клинической терминологии**. Этот визуальный материал способствует быстрому и прочному запоминанию студентами термина синдактилия, обозначающего врожденный порок развития, проявляющийся в полном или частичном сращении пальцев кисти или стопы.

Синдактилия является аномалией, характеризующейся конституциональным сращением пальцев

за счет кожной перепонки или костной ткани, что может приводить к ограничениям функциональной активности конечностей. Включение такого меметического контента в образовательный процесс способствует усилению мотивации и улучшению усвоения сложной клинической лексики у студентов медицинских специальностей.

Препо: кто мне назовёт самый частый врождённый порок развития конечностей?

Я:



Рис.13 Интернет-мем «Синдактилия»

9) Мем «Моносахарид, дисахарид, полисахарид» использовался как наглядное средство в рамках занятия по теме «Префиксальное словообразование» для иллюстрации приставок, указывающих на число: **mono-** обозначает «один», **di-** — «два», **poly-** — «много». Эти приставки применимы в биохимической классификации углеводов, где моносахариды представляют собой простейшие сахара, состоящие из одной молекулы; дисахариды формируются из двух связанных между собой моносахаридов; а полисахариды — это сложные углеводы, содержащие множество соединённых моносахаридных звеньев.

Таким образом, данный мем закрепляет понимание взаимосвязи между числовыми приставками и структурой углеводных соединений, демонстрируя роль морфем в научной терминологии и помогая студентам усваивать как лингвистические, так и биохимические понятия одновременно.



Рис.14 Интернет-мем «Моносахарид, дисахарид, полисахарид»

10) Мем «Рецепт без двоеточия после слова «Recipe» отражает распространённую среди студентов ошибку при оформлении медицинского рецепта и направлен на акцентуацию внимания на необходимости соблюдения правил написания. В официальной рецептурной практике латинский термин **Recipe** (сокращённо Rp.:) выступает как обращение врача к фармацевту и всегда должен сопровождаться двоеточием или сокращённой формой с точкой, что означает «Возьми» и указывает на начало списка назначаемых лекарственных средств. Отсутствие двоеточия после **Recipe** нарушает установленный формат и может привести к недоразумениям в аптеках.

Данный мем полезен как педагогический инструмент, способствующий формированию у студентов навыков правильного и аккуратного оформления рецептов — важного юридического и клинического документа, требующего строгого соблюдения стандартизированных правил и терминологии на латинском языке.



Рис.15 «Рецепт без двоеточия после слова «Recipe»

Таким образом, можно констатировать, что в настоящее время существует значительное множество интернет-мемов, способных отражать практически любые вопросы и проблемы, связанные с изучением латинского языка в медицинских высших учебных заведениях. Внедрение интернет-мемов в образовательный процесс требует от преподавателя тщательной подготовки, включающей знакомство с современной молодежной культурой, анализ актуальных блогов, статей и контекста, в котором эти мемы используются. Вместе с тем, необходимо отметить, что именно привлекательность и ёмкость мемов способствуют активизации познавательной деятельности студентов и позволяют им продемонстрировать фундаментальные знания и умения по освоенному материалу. Интернет-мемы способны эффективно способствовать совершенствованию владения языком в различных его аспектах, даже в тех случаях, когда в них намеренно содержатся языковые ошибки.

В условиях современного техногенного общества становится актуальной переоценка традиционных подходов к преподаванию латинского языка, которое зачастую сопряжено с снижением мотивации обучающихся. Данную проблему усугубляет доминирование устаревших грамматико-переводных методов, которые препятствуют формированию

устойчивого интереса и активного вовлечения студентов в учебный процесс.

В связи с изложенным, представляется необходимым поиск и внедрение инновационных методик преподавания латинского языка в медицинских вузах и колледжах, направленных на повышение эффективности обучения и мотивации студентов.

На практике мы активно применяем перечисленные инновационные методы, что вызывает положительный отклик со стороны обучающихся. Помимо решения непосредственных учебных задач, указанные подходы выполняют и воспитательную функцию: способствуют сближению студенческого коллектива с преподавателем, формированию более доверительной и дружеской атмосферы в учебной группе, развитию творческого потенциала обучающихся, а также формированию критического мышления, коммуникативных компетенций и навыков публичных выступлений.

Литература

1. Бороздина, Н. А. Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе и школе: реализация современных ФГОС / Н. А. Бороздина // Сборник научных трудов по материалам Четвертой Международной научно-практической конференции; Воронежский государственный университет. – 2019. – С. 19-24.

2. Брагова, А. М. Основы обучения латинскому языку в гуманитарном университете / А. М. Брагова // «Studia Humanitatis». – 2017. - № 1

3. Гончарова Е. И., Сидорова Е. Ю. Интернет-мемы как инструмент обучения русскому языку как иностранному в вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Philology. Theory & Practice. ISSN 2782-4543 (online) ISSN 1997-2911 (print) 2025. Том 18. Выпуск 5 | 2025. Volume 18. Issue 5

4. Загоруйко А.О., Ефремова М.А. Потенциал использования интернет-мемов в качестве обучающего средства // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8. № 28. С. 12–21.

5. Канашина С. В. Интернет-мем как медиатекст // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. 2019. Т. 19, вып. 1. С. 107–112. DOI: <https://doi.org/10.18500/1817-7115-2019-19-1-107-112>

6. Карташова Е.П., Ахмедзянова А.Р. Интернет-мем как основной вид креолизованного текста в самопрезентации «человека творящего» // Вестник Марийского государственного университета. 2019. Т. 13. № 3. С. 426-430. DOI: 10.30914/2072-6783-2019-13-3-426-430

7. Котов К.С., Поддубная Я.Н., Слукина А.А. Использование интернет-мемов как способ повышения мотивации при обучении студентов педагогических программ по традиционным учебникам // Международный научно-исследовательский журнал. 2023

8. Лустина Д.Р. Использование интернет-мемов на уроках английского языка // Время науки – The Times of Science. 2024

9. Саидова З. Э. Мем как универсальный феномен интернет-культуры (на материале русского, английского и чеченского языков) / З. Э. Саидова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. - № 1-2 (67). – С. 175-178.

10. Самофалова М. В. Возможности использования интернет-мемов как средства мотивации учащихся в контексте обучения иностранному языку студентов. / М. В. Самофалова, К. Г. Ужакина // Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – № 4. – С. 303-310.

11. Самохвалов Н. А. К вопросу о феномене мема как способа познания реальности для поколения “Z” / Н. А. Самохвалов // Актуальные проблемы современности: наука и общество. – 2020. - № 3. – С. 15-19.

12. Седлярова О. М. Методика работы с интернет-мемами в процессе формирования социокультурной компетенции старшеклассников при обучении иностранному языку / О. М. Седлярова, Н. С. Соловьева, Ю. А. Ненашева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Том 12. Выпуск 11. – С. 451-456.

The use of internet memes in teaching latin at the medical faculty Kostko E.A., Fedorova N.N.

Pskov State University

This article is devoted to the problem of a study of a popular phenomenon of modern internet culture — internet memes — and their role in teaching Latin at the medical faculty of a university. The relevance of this research is determined by the widespread use of memes in the virtual environment and the limited number of scholarly works addressing their application in educational processes, particularly within the discipline of Latin, which serves as the language of medical terminology. The aim of the article is to analyze the characteristics and effects of using internet memes during Latin language classes at medical institutions, to identify types of memes that facilitate effective acquisition of lexical and terminological material, and to develop recommendations for their integration into the curriculum.

Keywords: Latin language, medicine, medical terminology, internet meme

References

1. Borozdina, N. A. Innovative technologies for teaching a foreign language at a university and school: implementation of modern Federal State Educational Standards / N. A. Borozdina // Collection of scientific papers based on the materials of the Fourth International Scientific and Practical Conference; Voronezh State University. - 2019. - P. 19-24.
2. Bragova, A. M. Fundamentals of teaching Latin at a humanitarian university / A. M. Bragova // "Studia Humanitatis". - 2017. - No. 1
3. Goncharova E. I., Sidorova E. Yu. Internet memes as a tool for teaching Russian as a foreign language at a university // Philological sciences. Theory and practice issues. Philology. Theory & Practice. ISSN 2782-4543 (online) ISSN 1997-2911 (print) 2025. Volume 18. Issue 5 | 2025. Volume 18. Issue 5
4. Zagoriuko A.O., Efremova M.A. Potential for Using Internet Memes as a Teaching Aid // Issues of Teaching Methodology at the University. 2019. Vol. 8. No. 28. Pp. 12–21.
5. Kanashina S.V. Internet Meme as a Media Text // News of Saratov University, Nov. Series. Series: Philology, Journalism. 2019. Vol. 19, Issue 1. Pp. 107–112. DOI: <https://doi.org/10.18500/1817-7115-2019-19-1-107-112>
6. Kartashova E.P., Akhmedzyanova A.R. Internet meme as the main type of creolized text in the self-presentation of a “creative person” // Bulletin of the Mari State University. 2019. Vol. 13. No. 3. Pp. 426-430. DOI: 10.30914/2072-6783-2019-13-3-426-430
7. Kotov K.S., Poddubnaya Ya.N., Slukina A.A. Using Internet memes as a way to increase motivation when teaching students of pedagogical programs using traditional textbooks // International Research Journal. 2023
8. Lustina D.R. Using Internet memes in English lessons // The Times of Science. 2024
9. Saidova Z. E. Meme as a universal phenomenon of Internet culture (based on the Russian, English and Chechen languages) / Z. E. Saidova // Philological sciences. Theoretical and Practical Issues. - 2017. - No. 1-2 (67). - P. 175-178.
10. Samofalova M. V. Possibilities of using Internet memes as a means of motivating students in the context of teaching students a foreign language. / M. V. Samofalova, K. G. Uzhakina // Humanities and social sciences. - 2020. - No. 4. - P. 303-310.
11. Samokhvalov N. A. On the phenomenon of the meme as a way of understanding reality for generation “Z” / N. A. Samokhvalov // Current issues of our time: science and society. – 2020. - No. 3. – P. 15-19.

Опыт организации и проведения олимпиады «педагогический олимп: искусство обучения иностранным языкам»

Мишланова Светлана Леонидовна

доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой лингводидактики, Пермский государственный национальный исследовательский университет

Солодка Наталья Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингводидактики, Пермский государственный национальный исследовательский университет

В данной статье говорится о том, что современная система подготовки педагогов, к сожалению, не решает проблему нехватки учителей иностранных языков, отмечается невысокая престижность этой профессии, «старение» педагогических кадров, снижение мотивации студентов к освоению данной профессии. Авторы описывают особенности организации олимпиады «Педагогический Олимп: Искусство обучения иностранным языкам», которая адресована обучающимся высших учебных заведений и учителям иностранного языка. В данной статье представлены задания, а также перечислены критерии, которые применяли эксперты при оценивании участников олимпиады.

Ключевые слова: нейропостер, олимпиада, педагогическая проблемная ситуация, профессиональные качества учителя, тестирование, учитель иностранного языка, эксперт.

Актуальность. Современная система подготовки педагогов, к сожалению, не решает проблему нехватки педагогических кадров. Следует отметить невысокую престижность профессии в обществе, «старение» высококвалифицированных педагогических кадров, снижение мотивации молодежи к освоению педагогических профессий.

Обратим внимание на олимпиады.

«Известно, что олимпиада в переводе с греческого – состязание, соревнование» [8. С. 88].

Лаптун В. И., Савинова Н. А. рассматривают олимпиадное движение «как одну из интегрированных форм организации активной творческой деятельности обучающихся, направленную на профессиональное становление и формирование конкурентоспособной личности. Вместе с этим олимпиадное движение включает в себя несколько компонентов: первый — это мотивирующая образовательная среда, в рамках проектирования и подготовки олимпиад по педагогике; второй — творческая соревновательная среда в рамках проведения олимпиад по педагогике» [7. С. 478].

Лаптун В. И., Савинова Н. А. обращают внимание на то, что «олимпиады по педагогике носят ценностно-ориентационный характер проведения, который обеспечивается: во-первых, наличием определенного статуса олимпиад по педагогике; во-вторых, увеличением участников из числа обучающихся педагогического вуза и других вузов» [7. С. 479].

Малиновская М. П. обращает внимание на то, что олимпиадные задания должны включать в себя:

– задание на демонстрацию знаний (викторина, тест и т. п.) теории основных разделов и областей педагогической науки;

– задание на применение знаний на практике (решение педагогического кейса);

– задание на педагогическую пробу (проект) [8. С. 89].

Малиновская М. П. обращает внимание ещё и на то, что «обязательно в нескольких заданиях студенты должны иметь возможность продемонстрировать творчество (педагогическое; креативность в подаче материала)» [8. С. 89].

В апреле 2024 г. в Пермском государственном национальном исследовательском университете (ПГНИУ) прошла I Краевая олимпиада «Педагогический Олимп: Искусство обучения иностранным языкам», адресованная обучающимся высших учебных заведений и учителям иностранного языка.

Данная олимпиада направлена на развитие профессионализма, осмысление сущности деятельности учителя иностранного языка.

В олимпиаде принимали участие учителя иностранного языка из школ Пермского края и студенты ПГНИУ. В составе участников преобладали педагоги.

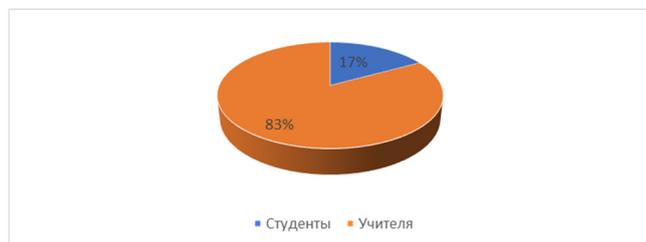


Рис. 1 Программа олимпиады предполагала прохождение участниками трёх этапов.

Первый этап – тестирование в режиме on-line. Для проведения данного этапа применялся многофункциональный сервис **Test Pad**. Каждый участник выполнял задание индивидуально. Тест по педагогике решали все конкурсанты. В тесте были разные вопросы. Были вопросы, в которых надо было выбрать один верный ответ. Приведём пример.

Вы даёте обучающемуся задание, а тот не желает его выполнять и говорит: «Я не буду это делать!» *Какой должна быть реакция учителя?*

- «Бездельник. Я вызову твоих родителей в школу».
- «Тем хуже для тебя, оставайся неучем».
- «Отдаешь себе отчет в том, чем это может для тебя окончиться? После урока пойдём в кабинет директора».
- «Почему? Пожалуйста, объясни. Давай обсудим».

В тесте были вопросы, в которых надо было выбрать несколько верных ответов. Приведём пример.

Обучающийся разочарован своими учебными успехами в изучении иностранного языка. Он говорит учителю: «Как думаете, удастся ли мне когда-нибудь учиться на отлично и не отставать от остальных ребят в классе?» Что должен ему ответить учитель?

- «Нет способностей. Тебе не выучить иностранный язык».
- «Предлагаю перейти в другой класс и учиться у другого учителя».
- «Давай поговорим и выявим проблемы».
- «Многое зависит от того, как мы с тобой будем работать. Давай обсудим план дальнейшей работы».

После участники выбирали язык (английский, немецкий или французский) и проходили второе тестирование. В тестах были вопросы, в которых надо было выбрать один верный ответ. Данные тесты включали вопросы по лексике и грамматике английского, немецкого и французского языков.

Успешное прохождение первого этапа являлось допуском к участию во втором этапе.

Второй этап – творческое задание «Какими качествами должен обладать современный учитель?». Каждый конкурсант выполнял задание индивидуально. Каждый участник продолжал предложение: «Я считаю, что современный учитель должен обладать следующими профессиональными качествами...». Конкурсант обосновывал свою позицию в устном сообщении длительностью не более 1 минуты. Участник должен был записать своё выступление и отправить видео на почту.

Эксперты оценивали выступления по следующим критериям:

- соответствие выраженной позиции целевым ориентирам развития образования;
- завершенность и целостность высказанного вами суждения;
- ясность и логичность высказывания;
- грамотность речи.

Успешное прохождение второго этапа являлось допуском к участию в третьем этапе.

Для проведения третьего этапа использовался Контур. Толк.

Третий этап – творческое задание. Конкурсанты были разделены на группы. Каждому участнику была определена роль (директор, завуч, учитель английского языка и др.). Каждая группа обсуждала педагогическую проблемную ситуацию. Участники должны были найти выход из педагогической проблемной ситуации.

Эксперты оценивали участие каждого на третьем этапе конкурса по следующим критериям:

- выражено собственное мнение участника;
- аргументация высказанных суждений;
- уместность задаваемых вопросов;
- чёткость и содержательность ответов на вопросы;
- умение взаимодействовать в группе коллег (активность).

Результат. В общем зачёте олимпиады были суммированы баллы, которые получены на всех трёх этапах. После прохождения всех состязаний компетентным жюри были определены победители в двух категориях участников – среди учителей и среди студентов. Все конкурсанты получили сертификаты участников, а победителям олимпиады были вручены дипломы. После завершения третьего этапа была рефлексия. В следующем году было запланировано провести II Краевую олимпиаду «Педагогический Олимп: Искусство обучения иностранным языкам».

В апреле 2025 г. в Пермском государственном национальном исследовательском университете прошла II Краевая олимпиада «Педагогический Олимп: Искусство обучения иностранным языкам».

В олимпиаде принимали участие учителя иностранного языка из школ Пермского края и студенты ПГНИУ. Количество участников в сравнении с прошлым годом увеличилось на 40 человек. Количество студентов в сравнении с прошлым годом увеличилось на 47%. В составе конкурсантов преобладали студенты.

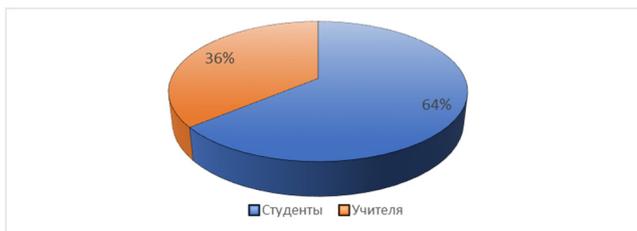


Рис. 2 Программа олимпиады предполагала прохождение участниками трёх этапов.

Первый этап – тестирование в режиме on-line. Для проведения данного этапа применялся многофункциональный сервис **Test Pad**. Каждый участник выполнял задание индивидуально. Тест по педагогике решали все конкурсанты. В тесте были вопросы, в которых надо было выбрать один верный ответ. Приведём пример.

Обучающаяся Ирина говорит учителю английского языка: «Я не выполнила домашнее задание». *Как следует отреагировать учителю?*

- «Это проявлением безответственности. Я сообщу об этом твоим родителям».
- «После урока пойдём к директору».
- «Почему? Давай обсудим».
- Нет верного ответа

После участники выбирали язык (английский, немецкий или французский) и проходили второе тестирование. В тестах были вопросы, в которых надо было выбрать один верный ответ. Данные тесты включали вопросы по лексике и грамматике английского, немецкого и французского языков.

Успешное прохождение первого этапа являлось допуском к участию во втором этапе.

2 этап – творческое задание «Каким должен быть современный урок?». Участники работали с нейросетью. Они составляли нейропостер «Современный урок». Каждый участник выполнял задание индивидуально.

Эксперты оценивали нейропостеры по следующим критериям:

- соответствие выраженной позиции целевым ориентирам развития образования;
- ясность и логичность изображения;
- креативность.

Успешное прохождение второго этапа являлось допуском к участию в третьем этапе.

Для проведения третьего этапа использовался Контур. Толк.

Третий этап – творческое задание. Конкурсанты были разделены на группы. Участники разрабатывали рекомендации для учителей по работе с поколением альфа.

Можно составить кластер или ментальную карту.

Эксперты оценивали участие каждого на третьем этапе конкурса по следующим критериям:

- выражено собственное мнение участника;
- аргументация высказанных суждений;
- уместность задаваемых вопросов;
- четкость и содержательность ответов на вопросы;
- умение взаимодействовать в группе коллег (активность).

Результат. В общем зачёте олимпиады были суммированы баллы, которые получены на всех трёх этапах. После прохождения всех состязаний компетентным жюри были определены победители в двух категориях участников – среди учителей и среди студентов. Все конкурсанты получили сертификаты участников, а победителям олимпиады были вручены дипломы. После завершения третьего этапа была рефлексия. В следующем году запланировали провести III Краевую олимпиаду «Педагогический Олимп: Искусство обучения иностранным языкам».

Заключение. Следует отметить, что олимпиады способствуют активизации творческого потенциала, а также повышают мотивацию молодежи к освоению педагогических профессий.

Литература

1. Бодина Е., Ащеулова К., Педагогические ситуации: Пособие для преподавателей педвузов и классных руководителей средних школ. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 96 с. (Библиотека журнала «Воспитание школьников». Вып. 11).
2. Галанцева, Е. А. Основные принципы взаимодействия «школа — вуз» / Е. А. Галанцева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2022. — № 21 (416). — С. 411-413. — URL: <https://moluch.ru/archive/416/91998/>
3. Гревцева Г. Я. Педагогическая олимпиада как средство подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 4666–4670. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85934.htm>
4. Давыдова Г. В. Методика «Педагогические ситуации». – <https://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2012/12/20/metodika-pedagogicheskie-situatsii>
5. Заседателева М.Г., Мишланова С.Л., Методологические основы обучения иностранным языкам: учебное пособие/М. Г. Заседателева, С. Л. Мишланова. - Челябинск: Цицеро, 2018, -167 с. ISBN 978-5-91283-972-6.
6. Игнатъев В.П., Дарамаева А.А. Три функции взаимодействия вуза и школы // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 2. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30578>
7. Лапун В. И., Савинова Н. А. Олимпиадное движение в условиях педагогического вуза // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 4 (53). С. 476–480. DOI: 10.25683/VOLBI.2020.53.479. — URL: <https://vestnik.volbi.ru/webarchive/453/pedagogicheskie-nauki/olimpiadnoe-dvizhenie-v-usloviyah-pedago.html?ysclid=iz2chhp8cq791402882>
8. Малиновская М. П. Технология организации и опыт проведения педагогической олимпиады // Вестник педагогических инноваций. – 2021. – № 2 (62). С. 86–94. — URL: <https://www.vestnik-pi.ru/wp-content/uploads/2021/07/malinovskaya-marina-pavlovna.pdf>

9. Олимпиада по педагогике для старшеклас-ников. – <https://infourok.ru/olimpiada-po-pedagogike-dlya-starsheklassnikov-1510710.html?ysclid=lw3nckpr24892602247>

10. Основы методики обучения второму ино-странному языку: учебное пособие/М. Г. Заседа-лева [и др.]. - Челябинск: Издательство "Библио-тека А. Миллера", 2019, -276 с. ISBN 978-5-93162-146-3.

11. Склряова И. В. Принципы взаимодействия школы и вуза // Наука о человеке: гуманитарные ис-следования. 2014. № 4 (18). – С. 124-130. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-vzaimodeystviya-shkoly-i-vuza>

12. Солодкая Н. В. Сборник педагогических ситу-аций: Пособие для преподавателей и студентов об-разовательных учреждений высшего образования и среднего профессионального образования. – М.: Издательство «Спутник +», 2020. – 104 с.

13. Солодкая Н. В. Кейсы по психологии: общая характеристика, особенности применения: учебно-методическое пособие. — Новосибирск: Академиз-дат, 2022. — 110 с.

14. Солодкая Н. В. Олимпиады и курсы повыше-ния квалификации для студентов и учителей ино-странного языка как формы взаимодействия школы и вуза // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. Выпуск 1 (12). Выпуск 1 (12). – Пермь: Изд-во ПГНИУ, 2025. – С.85 – 91.

15. Титова Л. Н., Зиятдинова И. Ф., Зиангирова Л. Ф., Дмитриев В. Г. Сетевое сотрудничество в педагогическом сообществе (школа-вуз) // Школа будущего. – 2014. — № 4. – С. 118-127. — URL: https://schoolfut.ru/wp-content/uploads/journal/2014/04/2014-4_118-127.pdf?ysclid=lz1157ofpb952714115

The experience of organizing and conducting the olympiad "pedagogical olympus: the art of teaching foreign languages"

Mishlanova S.L., Solodkaia N.V.

Perm State National Research University

This article says that the modern teacher training system, unfortunately, does not solve the problem of the shortage of foreign language teachers, the low prestige of this profession, the "aging" of teaching staff, and the decrease in students' motivation to master this profession are noted. The authors describe the specifics of the organization of the Olympiad "Pedagogical Olympus: The Art of teaching foreign languages", which is addressed to students of higher educational institutions and foreign language teachers. This article presents the tasks, as well as lists the criteria that experts used to evaluate the participants of the Olympiad.

Keywords: neuroposter, Olympiad, pedagogical problem situation, teacher's professional qualities, testing, foreign language teacher, expert.

References

1. Bodina E., Ashcheulova K., Pedagogical Situations: A Guide for Teachers of Pedagogical Universities and Class Teachers of Secondary Schools. – Moscow: Shkolnaya Pressa, 2000. – 96 p. (Library of the magazine "Education of Schoolchildren". Issue 11).
2. Galantseva, E. A. Basic Principles of Interaction between Schools and Universities / E. A. Galantseva. — Text: direct // Young Scientist. — 2022. — No. 21 (416). — Pp. 411-413. — URL: <https://moluch.ru/archive/416/91998/>
3. Grevtseva G. Ya. Pedagogical Olympiad as a Means of Training Future Specialists for Professional Activity // Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept". – 2015. – Vol. 13. – Pp. 4666–4670. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/85934.htm>
4. Davydova G. V. Metodika "Pedagogicheskie situatsii". – <https://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2012/12/20/metodika-pedagogicheskie-situatsii>
5. Zasedateleva M.G., Mishlanova S.L., Metodologicheskie osnovy obucheniya inostrannym yazykam: uchebnoe posobie/M. G. Zasedateleva, S. L. Mishlanova. - Chelyabinsk: Cicero, 2018, -167 p. ISBN 978-5-91283-972-6.
6. Ignatiev V.P., Daramaeva A.A. Three functions of interaction between a university and a school // Modern problems of science and education. – 2021. — No. 2. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30578>
7. V. Laptuna, I. N., Savinova, N. A. N. The Olympiad movement in the conditions of a pedagogical university // Business. Education. Right. 2020. No. 4 (53). Articles 476-480. DOI: 10.25683/VOLBI.2020.53.479. — URL: <https://vestnik.volbi.ru/webarchive/453/pedagogicheskie-nauki/olimpiadnoe-dvizhenie-v-uslovijah-pedago.html?ysclid=lz2chhp8cq791402882>
8. M. Malinovskaya, P. N. Technology of organization and experience of the pedagogical Olympiad // Bulletin of Pedagogical Innovations. – 2021. – № 2 (62). 86-94. — URL: <https://www.vestnik-pi.ru/wp-content/uploads/2021/07/malinovskaya-marina-pavlovna.pdf>
9. Olympiad in pedagogy for high school students. – <https://infourok.ru/olimpiada-po-pedagogike-dlya-starsheklassnikov-1510710.html?ysclid=lw3nckpr24892602247>
10. Fundamentals of Teaching a Second Foreign Language: A Textbook/M. G. Zasedateleva [et al.]. - Chelyabinsk: A. Miller Library Publishing House, 2019, -276 p. ISBN 978-5-93162-146-3.
11. Sklyarova I. V. Principles of Interaction between Schools and Universities // Human Sciences: Humanities Research. 2014. No. 4 (18). – Pp. 124-130. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsipy-vzaimodeystviya-shkoly-i-vuza>
12. Solodkaia N. V. Collection of Pedagogical Situations: A Guide for Teachers and Students of Higher Education and Secondary Vocational Education Institutions. – Moscow: Sputnik + Publishing House, 2020. – 104 p.
13. Solodkaia N. V. Cases on Psychology: General Characteristics and Application Features: A Study Guide. Novosibirsk: Akademizdat, 2022. 110 p.
14. Solodkaia N. V. Olympiads and Advanced Training Courses for Students and Foreign Language Teachers as Forms of Interaction between Schools and Universities // Social and Humanitarian Sciences: Theory and Practice. Issue 1 (12). Issue 1 (12). Perm: Publishing House of PSNIU, 2025. pp.85-91.
15. Titova L. N., Ziyatdinova I. F., Zianguirova L. F., Dmitriev V. G. Network cooperation in the pedagogical community (school-university) // School of the Future. – 2014. — no. 4. — Pp. 118-127. — URL: https://schoolfut.ru/wp-content/uploads/journal/2014/04/2014-4_118-127.pdf?ysclid=lz1157ofpb952714115

Этап обучения и уровень владения, оптимальные для введения аспекта «язык специальности» в обучение РКИ: теория и практика

Червяткина Александра Николаевна

Независимый исследователь, che-ina@yandex.ru

В статье рассматриваются проблемы места языка специальности в уровневой системе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) и определения оптимального этапа введения данного аспекта в практику преподавания РКИ. Автор сопоставляет существующие теоретические и нормативные положения по данному вопросу и реальную практику преподавания РКИ, между которыми существует значительный разрыв, и приходит к выводу, что обучение аспекту «язык специальности» больше связано с этапами обучения, нежели с уровнями владения языком – язык специальности не вполне вписывается в уровневую систему обучения РКИ или, как минимум, занимает в ней особое место. Это необходимо учитывать при разработке программ, курсов обучения, учебных пособий по языку специальности в рамках преподавания РКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, язык специальности, уровни владения РКИ, этапы обучения РКИ.

Значимыми проблемами при обучении языку специальности в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) являются определение оптимального этапа, на котором целесообразно внедрять этот аспект в программу обучения, достаточного для этого уровня владения языком, а также существенный разрыв между теоретическими и нормативными обоснованиями данного вопроса и реальной практикой обучения.

Перечисленные проблемы открывают пространство для дискуссии о месте языка специальности в уровневой системе обучения РКИ. Это вопрос, однозначного ответа на который теория и методика преподавания РКИ на сегодняшний день не даёт.

Между тем, аспект «язык специальности», как подчёркивает Л.П. Клобукова, является одним из ведущих в практике преподавания русского языка иностранным студентам-нефилологам [6, с.16]. Как известно, для иностранных студентов российских вузов русский язык является одновременно и целью, и средством обучения. По отношению к студентам нефилологических направлений это утверждение актуально вдвойне, поскольку для них русский язык в первую очередь является средством овладения будущей специальностью, а в дальнейшем – средством осуществления профессиональной деятельности в русскоязычной среде.

Обобщив ряд определений, отметим, что под языком специальности понимается подсистема языка, которая обслуживает учебно-научную (в ходе обучения конкретной специальности), научную (при осуществлении исследовательской деятельности по данной специальности) и профессиональную (при непосредственном осуществлении профессиональной деятельности по специальности) сферы общения и включает в себя всю совокупность языковых средств, которые используются при общении на специальные темы и обеспечивают взаимопонимание коммуникантов в сфере конкретной специальности.

Профессионально ориентированный подход к обучению РКИ, который применяется к студентам нефилологических профилей, предполагает учёт будущей специальности учащихся с самого начала, но это далеко не всегда означает начало обучения как такового, потому как оно может приходиться на детский – школьный (или даже дошкольный) возраст, когда вопрос о будущей профессии ещё не стоит. Будущая специальность учащегося в идеальном случае должна учитываться с того момента, как эта специальность определена и учащийся начинает подготовку к поступлению в российский колледж или вуз. Именно с этого момента можно говорить о возникновении специфических коммуника-

тивных потребностей, обусловленных будущей профессией. При этом часто речь идёт даже не о конкретной специальности, а об общем направлении будущего профессионального обучения.

Однако момент определения направления дальнейшего обучения может совпасть и со стартом изучения языка, если обучающийся принял решение получать образование на русском языке, но ранее русский язык не изучал. В этом случае язык специальности может вводиться на начальном этапе предвузовской подготовки, когда студенты изучают материал базового уровня владения языком (A2).

Отметим, что в современной лингводидактике применительно к системе высшего образования традиционно выделяют три этапа обучения РКИ: начальный, основной и продвинутый. Начальный соответствует подготовительному/предвузовскому профилю и завершается достижением первого сертификационного уровня, позволяющего обучаться в российских вузах, основной – соответствует 1–3 курсам основных факультетов вуза, а продвинутый – 4–5 курсам специалитета либо 4 курсу бакалавриата и магистратуре [9]. Между тем, у исследователей нет единого мнения в части систематизации этапов обучения и границ между этими этапами. В частности, ряд учёных считает, что основной этап обучения соответствует обучению иностранных студентов бакалавров нефилологического профиля, а для филологов 1-3 курсу бакалавриата и завершается достижением второго сертификационного уровня.

А.Н. Щукин выделяет 8 этапов обучения, 6 из которых относятся к системе вузовского образования:

- *подготовительный* (охватывает период обучения на подготовительном факультете вуза в течение 1,5–2 месяцев), в ходе которого достигается элементарный уровень владения языком (A1);

- *начальный* (охватывает период обучения на подготовительном факультете вуза в течение 1-го семестра), завершающийся достижением базового уровня (A2);

- *начальный продвинутый* (2-ой семестр обучения на подготовительном

Факультете), итогом которого становится достижение первого сертификационного уровня (ТРКИ-1/Б1).

- *основной*, в результате которого достигается 2-й сертификационный уровень (ТРКИ-2/Б2), охватывающий основные курсы бакалавриата нефилологических направлений или первые 2 курса бакалавриата филологического профиля;

- *основной продвинутый*, завершающийся достижением третьего сертификационного уровня (ТРКИ-3/С1), охватывающий обучение в магистратуре на нефилологических направлениях и 3-4 курсы бакалавриата филологического профиля;

- *сверхпродвинутый*, характеризующийся достижением совершенного уровня (ТРКИ-4/С2) и охватывающий обучение в магистратуре студентов-филологов [10, с.17-18].

Обратим внимание на то, что понятия «этап обучения» и «уровень владения языком», которые нередко ошибочно употребляются как синонимы, не

тождественны, но при этом тесно связаны между собой. Под уровнем владения понимается степень сформированности коммуникативной компетенции обучающегося. Уровень владения языком определяется с помощью системы тестирования (ТРКИ), существующей с 1992 года и содержащей тесты по четырём видам речевой деятельности – чтению и говорению, а также по двум аспектам – грамматике и лексике. Соответствующий определённым стандартам, положенным в основу тестов, уровень владения языком является промежуточной или конечной целью этапа обучения. Система ТРКИ предусматривает шесть уровней владения языком, соответствующих общеевропейской системе уровней владения иностранным языком: элементарный (ЭУ/А1), базовый (БУ/А2), первый сертификационный (ТРКИ-1/Б1), второй сертификационный (ТРКИ-2/Б2), третий сертификационный (ТРКИ-3/С1), четвёртый сертификационный (ТРКИ-4/С2).

Некоторые исследователи отмечают, что «ни европейская, ни российская классификации не дают полного представления о содержании каждого конкретного уровня владения языком. Предложенные дифференциации весьма условны и не позволяют четко отделить один уровень от другого внутри каждой из систем» [4, с. 16].

Ещё сложнее дело обстоит с профессионально ориентированным обучением РКИ. Государственным образовательным стандартом по русскому языку как иностранному определены требования для каждого уровня владения языком. Они не только составляют основу системы тестирования, но и служат ориентиром для авторов учебников, составителей учебных программ, преподавателей РКИ.

Для первого и второго сертификационного уровней разработаны требования не только к общему владению РКИ, но и к профессиональным модулям. Однако нормативно - Приказом Минобрнауки РФ [7] - для каждого уровня владения закреплены лишь требования к общему владению. Профессиональные модули, во-первых, значительно расширяют объем требований к речевым умениям во всех видах речевой деятельности и содержанию языковой компетенции в сравнении с требованиями к общему владению на определённом уровне, во-вторых, остаются дополнительными/факультативными компонентами системы тестирования.

Другими словами, успешное прохождение тестирования на уровень, например, ТРКИ-1 (Б1) только в рамках общего владения без профессионального модуля позволит получить соответствующий сертификат. Сдавшие же дополнительно профессиональный модуль так же подтвердят уровень ТРКИ-1 (Б1), однако при этом реальный объем знаний и умений у них будет значительно большим. Например, только лексический минимум первого сертификационного уровня профессиональный модуль расширяет почти на 30% - если для общего владения он составляет 2300 слов, то профессиональный модуль добавляет к этому объёму ещё 500-700 слов профессионально ориентированной лексики.

Такая ситуация создаёт определённые методические трудности. Они связаны, во-первых, с определением оптимального этапа обучения для введения языка специальности. Как уже упоминалось, современная лингводидактика признаёт целесообразным учитывать в организации процесса обучения РКИ будущую специальность студента уже на начальном этапе в рамках довузовской подготовки – то есть уже при изучении материала базового уровня (А2). При этом требования государственного стандарта к данному уровню предусматривают удовлетворение основных коммуникативных потребностей при общении с носителями языка в социально-бытовой и социально-культурной сферах и практически не затрагивают учебно-научную и профессиональную сферы, которые обслуживает язык специальности. Лексический минимум базового уровня представлен общеупотребительной лексикой, а лексика, относящаяся к учебной сфере, входит в него в крайне ограниченном объеме в составе тематической подгруппы «Образование, наука» [5]. Таким образом, введение элементов языка специальности в учебный процесс на начальном этапе при изучении материала базового уровня (А2) остаётся без инструментов контроля.

В значительной степени эта проблема актуальна и для этапа изучения материала уровня ТРКИ-1 (Б1). Считается, что к моменту поступления в российский вуз этот уровень должен быть освоен потенциальным студентом, и его подтверждение является обязательным условием для поступления. Более того, абитуриент должен быть подготовлен к получению специальности на русском языке – для тех, кто сдаёт тест на уровень ТРКИ-1 (Б1) для дальнейшего обучения в российском вузе, предусмотрен дополнительный – профессиональный – модуль тестирования.

Однако требование по сдаче тестирования на уровень ТРКИ-1 для иностранцев, поступающих в российские вузы, до настоящего времени не было обязательным (законодательно закреплённым) – вопрос контроля уровня владения русским языком иностранными абитуриентами каждый вуз решал самостоятельно. Не менее формальным оставалось и требование сдачи профессионального модуля при прохождении тестирования. С 2025 года тестирование на ТРКИ-1 (Б1) должно стать обязательным для иностранных абитуриентов, однако будет ли это требование учитывать профессиональные модули, пока неизвестно.

Таким образом, иностранные студенты поступают в российские вузы с совершенно разным уровнем владения русским языком – с сертифицированным с учётом профессионального модуля ТРКИ-1, с сертифицированным ТРКИ-1 общего владения, с фактическим, но не сертифицированным уровнем ТРКИ-1, а также с базовым, элементарным и даже нулевым.

Между тем, программы основного (вузовского) этапа обучения РКИ на неязыковых факультетах базируются на том, что студенты уже владеют языком на уровне ТРКИ-1 (Б1) и готовы к изучению профильных дисциплин на русском языке. На практике

же преподавателям зачастую приходится устранять пробелы в языковой подготовке студентов параллельно с постепенным введением языка специальности.

Стоит отметить и то, что на подготовительных факультетах, где при обучении РКИ используется профессионально ориентированный подход, учитывается в большей степени общий профиль (гуманитарный, естественно-научный, медико-биологический, инженерно-технический, экономический и др.), выбранный будущим студентом, нежели конкретная специальность, которая зачастую определяется непосредственно перед поступлением. На основном этапе обучения понятие «язык специальности» приобретает конкретные очертания и соответствует выбранному профессиональному направлению.

Т. В. Васильева, О. В. Барышникова в статье «Проблемы организации учебного процесса и содержания обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки (инженерный профиль)» пишут о значительном разрыве в реальных требованиях, предъявляемых к компетенциям (знаниям, умениям и навыкам) иностранных студентов первых курсов и к выпускникам подготовительных факультетов. «Для успешного формирования коммуникативной компетенции иностранные учащиеся должны уметь читать тексты большого объема, извлекать из них профессионально значимую информацию, решать различного рода задачи, выполнять и описывать лабораторные работы, слушать и записывать лекции, участвовать в обсуждении учебно-научных проблем на практических занятиях. Очевидно, что для решения данных задач уровня владения русским языком, сформированного на этапе предвузовской подготовки, недостаточно. Наряду с этим их словарный запас общенаучной лексики настолько мал, что не позволяет им включиться в учебный процесс. Также иностранцы часто сталкиваются с неумением или нежеланием преподавателей-предметников адаптировать свою речь при общении с ними» [1, с. 73].

Итак, введение в процесс обучения такого аспекта как «язык специальности» в виде отдельной дисциплины или в рамках программы дисциплины «Иностранный язык (русский)» в идеале должно происходить на начальном (дovuзовском) этапе и знакомить будущих студентов с основными языковыми средствами, характерными для научного стиля речи, а также с базовой лексикой соответствующего профиля. То есть освоение материала уровней А2 и Б1 уже на подготовительных факультетах должно вестись на основе профессионально ориентированных текстов. Однако на практике полноценное введение языка специальности происходит чаще всего на старте основного (вузовского) этапа обучения, при этом уровень владения языком у студентов далеко не всегда соответствует необходимому ТРКИ-1 (Б1).

При разработке курса или пособия по языку специальности для неязыковых факультетов следует учитывать, что фактический уровень обучающихся может не соответствовать ТРКИ-1 (Б1), поэтому

первую часть курса (пособия) целесообразно посвятить основам научного стиля речи (базовым синтаксическим конструкциям, общенаучной лексике и т.п.) одновременно с введением основной терминологии профильной дисциплины. При этом в данной вводной части имеет смысл применять интенсивные методы обучения, чтобы за короткий срок дать необходимую базу тем студентам, которые её не имеют, и актуализировать и закрепить с теми, кто ею уже владеет. На этом этапе также важно не допустить потерю мотивации у обучающихся с более высоким уровнем владения языком – инструментами решения этой задачи могут стать игровые технологии и коммуникативные упражнения, а также подбор языкового материала, интересного студентам с точки зрения изучения профильных дисциплин.

Подводя итоги, отметим, что язык специальности не вполне вписывается в существующую уровневую систему обучения РКИ - обучение этому аспекту связано больше с этапами обучения, нежели с уровнями владения языком. Исходя из учебных задач, мы выделили бы две ступени обучения языку специальности:

- обучение лексике и базовым грамматическим конструкциям на довузовском этапе;

- расширение лексического запаса и освоение грамматических структур, характерных для профессионально-ориентированных текстов, относящихся к различным функциональным стилям, на основном (вузовском) этапе обучения.

Такая градация материала позволяет выстраивать курс обучения языку специальности в соответствии с коммуникативными потребностями обучаемых с одной стороны, а с другой – с их коммуникативными возможностями.

Литература

1. Васильева Т.В., Барышникова О.В. Проблемы организации учебного процесса и содержания обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки (инженерный профиль) // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. Вып. 2 (831) / 2019

2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень / Андрияшина Н.П. и др. — М. — СПб: «Златоуст», 2000

3. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. – М. – СПб: «Златоуст», 1999

4. Лебединский С. И., Гербик Л. Ф. Уровни владения русским языком как иностранным в системе вузовского образования // Русский язык как иностранный: теория и практика преподавания. Хрестоматия : учеб.-метод. пособие / сост.: А. И. Басова [и др.]. – Минск : БГУ, 2016

5. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение /

Н.П. Андрияшина, Т.В. Козлова (электронное издание). — 5е изд. — СПб. : Златоуст, 2015.

6. Клобукова Л. П. Обучение языку специальности. М.: МГУ, 1987

7. Приказ Минобрнауки России от 01.04.2014 N 255 "Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним"

8. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль / Н.П. Андрияшина и др. (электронное издание). — 3-е изд. — СПб. : Златоуст, 2015.

9. Шибко Н.Л. Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для иностранных студентов филологических специальностей (электронное издание). — СПб. : Златоуст, 2015

10. Щукин А.Н. Этап обучения языку / Русский язык как иностранный: теория и практика преподавания. Хрестоматия: учеб.-метод. Пособие / сост. А.И. Басова [и др.] – Минск : БГУ, 2016

Stage of training and level of proficiency optimal for introducing the aspect of "specialty language" in teaching RFL: theory and practice Chervyatkina A.N.

The article examines the problems of the place of the specialty language in the level system of teaching Russian as a foreign language (RFL) and determining the optimal stage of introducing this aspect into the practice of teaching RFL. The author compares the existing theoretical and regulatory provisions on this issue and the real practice of teaching RFL, between which there is a significant gap, and comes to the conclusion that teaching the aspect of "specialty language" is more associated with the stages of training than with the levels of language proficiency - the specialty language does not quite fit into the level system of teaching RFL or, at least, occupies a special place in it. This must be taken into account when developing programs, courses, and teaching aids on the specialty language in the framework of teaching RFL.

Keywords: Russian as a foreign language, specialty language, RFL proficiency levels, RFL teaching stages.

References

1. Vasilyeva T.V., Baryshnikova O.V. Problems of organizing the educational process and the content of teaching Russian as a foreign language at the stage of pre-university training (engineering profile) // Bulletin of Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences. Issue. 2 (831) / 2019
2. State educational standard in Russian as a foreign language. Professional modules. First level. Second level / Andryushina N.P. et al. - M. - St. Petersburg: "Zlatoust", 2000
3. State educational standard in Russian as a foreign language. Third level. General proficiency / Ivanova T.A. and others. - M. - SPb: "Zlatoust", 1999
4. Lebedinsky S. I., Gerbik L. F. Levels of proficiency in Russian as a foreign language in the system of higher education // Russian as a foreign language: theory and practice of teaching. Reader: textbook-method. manual / compiled by: A. I. Basova [and others]. - Minsk: BSU, 2016
5. Lexical minimum in Russian as a foreign language. Basic level. General proficiency / N. P. Andryushina, T. V. Kozlova (electronic publication). - 5th ed. - SPb.: Zlatoust, 2015.
6. Klobukova L. P. Teaching the language of the specialty. M.: Moscow State University, 1987
7. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 01.04.2014 N 255 "On approval of levels of proficiency in Russian as a foreign language and requirements for them"
8. Requirements for the First certification level of proficiency in Russian as a foreign language. General proficiency. Professional module / N.P. Andryushina et al. (electronic publication). - 3rd ed. - St. Petersburg: Zlatoust, 2015.
9. Shibko N.L. General issues of methodology of teaching Russian as a foreign language: a textbook for foreign students of philological specialties (electronic publication). - St. Petersburg: Zlatoust, 2015
10. Shchukin A.N. Stage of language teaching / Russian as a foreign language: theory and practice of teaching. Reader: teaching aid. Manual / compiled by A.I. Basova [et al.] - Minsk: BSU, 2016

Применение виртуальных симуляторов при повышении квалификации педагогов: методические и организационные вопросы

Чудинский Руслан Михайлович

доктор педагогических наук, заведующий кафедрой информатики, информационных технологий и цифрового образования, Воронежский государственный педагогический университет, chudinsky@mail.ru

Махотин Дмитрий Александрович

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального развития педагогических работников, Московский городской педагогический университет, dmi-mahotin@yandex.ru

Сугак Жанна Петровна

кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории проектирования культурно-исторических моделей образования, Российский государственный гуманитарный университет, Sugak13@gmail.com

В статье рассматриваются ключевые аспекты применения виртуальных симуляторов в процессе дистанционного повышения квалификации педагогических работников. Обучение проводилось в сентябре 2024 года и было реализовано посредством дистанционных образовательных технологий, а именно образовательной платформы «1Т Мир», которая обеспечивает комплексное решение для организации учебного процесса, включая видеолекции, интерактивные задания и систему контроля знаний. Авторы анализируют методические и организационные вопросы внедрения виртуальных симуляторов в дистанционные образовательные курсы, включая структуру обучения, стартовые компетенции обучаемых и технические требования к оборудованию. Особое внимание уделяется анализу минимальных системных требований для работы с виртуальными симуляторами, а также методическим подходам к формированию учебных программ.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, виртуальные симуляторы, БВС, повышение квалификации, 1Т Мир, цифровая педагогика.

Введение

Современные информационно-телекоммуникационные технологии значительно повлияли на формы и методы обучения, сделав дистанционное обучение неотъемлемой частью образовательного процесса.

Статья 16 ФЗ №172-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определяет дистанционное обучение как «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [9].

В работах А.А.Андреева [1], Е.С.Полат [8], М.Ю.Бухаркиной [3] термин «дистанционное обучение» используется в контексте гуманистической педагогики, в этом же ключе описываются основные концепции, методы, теоретические и практические вопросы организации дистанционного обучения.

Оба варианта, тем не менее, подразумевают, что основной особенностью такой формы обучения является отсутствие привязки к месту жительства каждого из обучающихся, а равно и преподавателя. Общение обучаемых друг с другом, а так же обучаемых с педагогом реализуется посредством информационно-коммуникационных и интернет-технологий.

В данной статье используется интегральное определение дистанционного обучения как специфического учебного процесса, построенного в соответствии с логикой познавательной деятельности, и реализуемого средствами интернет-технологий.

Стоит подчеркнуть, что специфичность описываемого учебного процесса заключается не только в формате взаимодействия обучающихся с педагогом и между собой, но так же в использовании специализированной дистанционной оболочки (образовательной платформы «1Т Мир») и формате обучающих материалов.

Материалы и методы

Дистанционный курс повышения квалификации проводился на образовательной платформе «1Т Мир» в сентябре 2024 года. Целевой аудиторией данного курса были педагогические работники общеобразовательных школ.

Образовательная платформа «1Т Мир» представляет собой программный комплекс, предназначенный для управления обучением, позволяющий подготавливать и проводить курсы, управлять отношениями с обучаемыми, контролировать процесс обучения и отслеживать результаты, а также использовать виртуальные симуляторы для имитации работы реального оборудования и процессов.

Веб-интерфейс образовательной платформы позволяет каждому обучающемуся проходить занятия в любое удобное ему время. Исключение составляют лишь сроки промежуточного и итогового контроля: работы должны быть присланы в срок, определенный учебным планом курса.

Обучающие материалы включали элементы геймификации, в частности, виртуальные симуляторы (далее - симуляторы). Обоснованность и эффективность использования симуляторов в дистанционном обучающем процессе обсуждается в следующих разделах данной статьи.

Применение симуляторов в дистанционном учебном процессе требует особого методического подхода. Симулятор представляет собой виртуальную среду, в которой могут быть отработаны различные навыки. Классификация симуляторов, их особенности, обоснованность применения и примеры сложившихся практик использования в медицинской, ациационной, образовательной сферах приведены в работах [2], [5],[6], [7].

Включение симуляторов в процесс реализации программы дистанционного повышения квалификации педагогов наряду с уже привычными учебными активностями в виде текстов, вебинаров, тестов развивает общекультурные и профессиональные компетенции: помимо навыков работы с компьютером и современными интернет-технологиями приобретает так же навык анализа и решения профессиональных задач с использованием современных технологий.

Как элемент геймификации симулятор повышает мотивацию к обучению. На образовательной платформе "1Т Мир" используются симуляторы с различными миссиями. Миссия представляет собой структурированное задание, направленное на формирование, закрепление или оценку компетенций пользователя в рамках виртуальной среды.

На рисунке 1 показана начальная страница симулятора "Воздействие ветра" в дистанционном курсе повышения квалификации педагогов по пилотированию БВС.

Применение симуляторов позволяет организовать дистанционные практические занятия на курсе без использования реального дорогостоящего и сложного оборудования. При этом результаты таких практических занятий не уступают результатам занятий с использованием реального оборудования.



Рис. 1. Симулятор "Воздействие ветра" с описанием миссии в курсе повышения квалификации

Учитывая все вышесказанное, симуляторы в дистанционном образовательном процессе являются неотъемлемой составляющей эффективной программы повышения квалификации обучаемых.

Для продуктивного повышения квалификации с использованием дистанционных образовательных технологий обучаемые должны:

- иметь первоначальные навыки работы на персональном компьютере (ПК);
- уметь запускать и выполнять базовые операции в Интернет браузере.

Также требуется наличие неограниченного доступа к компьютеру, подключенному к интернету, оснащенный наушниками, микрофоном, вебкамерой.

Для обучения с использованием симуляторов так же предъявляются минимальные требования к пользовательскому ПК для корректной работы симуляторов:

- центральный процессор Ryzen 5 1600 или Intel Core i5 8400;
- видеокарта GTX 1650 или аналог;
- 8ГБ ОЗУ;
- проводное широкополосное подключение к интернету на скорости от 10 Мбит/с.

Симулятор может работать и на иных конфигурациях, включая более слабое аппаратное обеспечение, но такая работа не гарантируется.

Рекомендуемые браузеры: Google Chrome (Chromium для Linux), Яндекс Браузер, Microsoft Edge.

Управление симулятором возможно с клавиатуры или с пульта. В последнем случае обучаемый покупает пульт самостоятельно.

Первоначальная настройка симуляторов или отдельный доступ не требуется. Симуляторы являются частью программы дистанционного курса обучения, поэтому запускаются из браузера так же, как и остальные учебные активности.

Обучаемые могут выполнять миссии симуляторов в удобное для них время неограниченное количество раз. Время выполнения миссии фиксируется и сохраняется, что дает возможность обучаемому отслеживать прогресс овладения навыками. Так же выводятся системные сообщения об ошибках и об успешном прохождении миссии.

На рисунке 2 показан пример такого сообщения.

Таким образом, организация применения симуляторов в дистанционном образовательном процессе является тривиальной задачей с точки зрения добавления симуляторов в курс обучения на образовательной платформе и не требует установки дополнительного программного обеспечения от обучаемого.

Дополнительно с целью оценки эффективности виртуальных симуляторов при дистанционном повышении квалификации педагогов было проведено практическое исследование двух групп обучаемых на курсе пилотирования БВС [4].

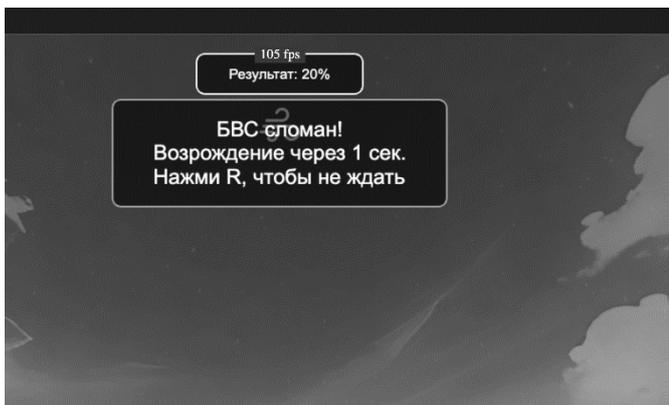


Рис.2. Сообщение об ошибке

Для оценки эффективности обучения использовались два ключевых параметра: точность пролета (учитывались такие ошибки как столкновения, нарушение маршрута и вылет за границы) и время выполнения полетного задания. Контрольные замеры проводились до и после обучения. Анализ результатов выполнялся в среде Jupiter Lab.

Результаты

В обеих группах обучаемые продемонстрировали значительное улучшение показателей точности выполнения полетного задания после прохождения обучения. По параметру времени выполнения задания большинство участников обеих групп показали существенное улучшение результатов (снижение времени на 18,8-82,2%). В каждой группе был зафиксирован один случай ухудшения показателей времени выполнения задания, причины которого требуют дополнительного изучения.

На рисунках 3 и 4 показаны результаты по времени выполнения задания до обучения и после соответственно для группы обучения на симуляторах и на реальных БВС. Разница времени рассчитана для каждого участника в процентах от времени выполнения задания до обучения и так же представлена на рисунках 3-4.

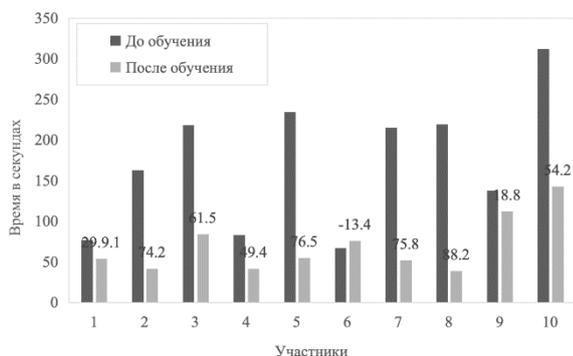


Рис.3. Время пролета трассы и разница в процентах для группы обучения на симуляторах

Все педагоги, прошедшие данный дистанционный курс, получили теоретические знания об основах конструирования и управления БВС, а так же практический опыт пилотирования. После оконча-

ния обучения выдавался соответствующий сертификат, дающий право вести кружки или дополнительные секции по управлению БВС.

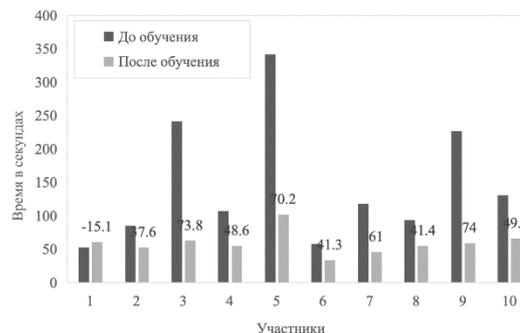


Рис.4. Время пролета трассы и разница в процентах для группы реальных БВС

Выводы

Хотя малочисленность выборки не позволяет делать окончательные выводы, но дает основания утверждать, что симуляторы являются полноценным эффективным инструментом обучения с применением дистанционных технологий.

Внедрение симуляторов открывает новые возможности для дистанционного профессионального образования. Разработка дифференцированных программ с учетом уровня подготовки обучающихся может повысить эффективность обучения с использованием дистанционных образовательных технологий.

Литература

1. Андреев А.А. Введение в Интернет-образование. 2003/ А.А. Андреев. — Москва: Логос, 2003. — 45 с.
2. Болвако А.К. Оценка эффективности использования трёхмерных симуляторов в образовательном процессе // Инженерное образование в цифровом обществе : материалы Международной научно-методической конференции (часть 2). Минск. 2024 С. 158–159.
3. Бухаркина М.Ю. Дистанционное обучение. Теория и методика разработки дистанционных курсов. 2024/ М. Ю. Бухаркина. — Санкт-Петербург: Лань, 2024. — 256 с.
4. Ганеев А.Р, Костин А.Н., Климанова Е.В. Опыт применения симуляторов «1Т Мир» в рамках практической подготовки в сфере БАС// Стратегические сценарии развития демонстрационного экзамена: Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. Москва. 2024. С.396-403.
5. Горшков М.Д. Виртуальные симуляторы: обзор, устройство и классификация // Виртуальные технологии в медицине. 2017. № 1. С. 17-26.
6. Дудырев Ф.Ф., Максименкова О.В. Симуляторы и тренажеры в профессиональном образовании: педагогические и технологические аспекты // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 255-276.
7. Ермаков С.С., Савенков Е.А., Катышев Д.А. Влияние современных симуляционных тренажеров

на развитие навыков командной работы: согласованных действий и коммуникации // Современная зарубежная психология. 2024. Том 13. № 2. С. 131—141.

8. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения. 2025/ Е.С. Полат — Москва: Юрайт, 2025. — 392 с.

9. Федеральный закон 172-ФЗ “Об образовании в Российской Федерации”

Application of virtual simulators in teacher professional development: methodological and organizational aspects

Chudinsky R.M., Makhotin D.A., Sugak Zh.P.

Voronezh State Pedagogical University, Moscow City University, Russian State University for the Humanities

The article examines key aspects of applying virtual simulators in distance professional development programs for educators. The training was conducted in September 2024 through distance learning technologies, specifically using the "1T Mir" educational platform. This platform provides a comprehensive solution for organizing the learning process, including video lectures, interactive assignments, and a knowledge assessment system. The authors analyze methodological and organizational aspects of integrating virtual simulators into distance learning courses, covering curriculum structure, learners' initial competencies, and technical equipment requirements. Particular attention is given to analyzing minimum system requirements for virtual simulators and methodological approaches to curriculum design.

Keywords: distance education, software simulators, UAVs, advanced training, digital pedagogy.

References

1. Andreev, A.A. (2003). Introduction to Internet Education. Moscow: Logos. 45 p. (in Russian)
2. Bolvako, A.K. (2024). Evaluation of 3D Simulators Effectiveness in Educational Process. In: Engineering Education in Digital Society: Proceedings of International Scientific-Methodological Conference (Part 2). Minsk, pp. 158-159. (in Russian)
3. Bukharkina, M.Yu. (2024). Distance Learning: Theory and Methods of Distance Course Development. St. Petersburg: Lan. 256 p. (in Russian)
4. Ganeev, A.R., Kostin, A.N. & Klimanova, E.V. (2024). "1T World" simulators as a part of practical training in the field of UAS. In: Strategic Scenarios of Demonstration Exam Development: Proceedings of All-Russian Scientific-Practical Conference. Moscow, pp. 396-403. (in Russian)
5. Gorshkov, M.D. (2017). Virtual Simulators: Review, Structure and Classification. Virtual Technologies in Medicine, 1, pp. 17-26. (in Russian)
6. Dudyrev, F.F. & Maksimenkova, O.V. (2020). Simulators and Training Devices in Professional Education: Pedagogical and Technological Aspects. Education Issues, 3, pp. 255-276. (in Russian)
7. Ermakov, S.S., Savenkov, E.A. & Katyshev, D.A. (2024). Impact of Modern Simulation Trainers on Teamwork Skills Development: Coordinated Actions and Communication. Modern Foreign Psychology, 13(2), pp. 131-141. (in Russian)
8. Polat, E.S. (2025). Pedagogical Technologies of Distance Learning. Moscow: Yurait. 392 p. (in Russian)
9. Federal Law No. 172-FZ "On Education in the Russian Federation"

Современные методики преподавания дисциплины «История» для студентов юридического профиля

Шурыгина Елена Геннадьевна

кандидат социологических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин Ростовского филиала Российского государственного университета правосудия имени В.М. Лебедева, shurigina@list.ru

Статья посвящена многоуровневой модернизации преподавания университетского курса «История» на юридических направлениях. Актуальность исследования обусловлена переходом федеральных стандартов на модель, требующую не менее 20–30% интерактивных занятий, а новизна – комплексной цифровой экосистемой (ИИ-практикум, MOOC-модуль, VR-реконструкции), впервые описанной как единый методический пакет. В работе описаны нормативные рамки, проанализированы содержательные функции историко-правового блока, раскрыта логистика смешанного цикла, изучена динамика компетенций студентов. Особое внимание уделено оценке различий в скорости освоения материалов у групп с разным стартовым уровнем. Цель – выстроить целостную модель курса, поддерживающую исследовательскую автономию будущих юристов. Для решения задачи использованы сравнительный, историко-генетический, проблемно-хронологический и системный методы. В заключении показана готовность модели к масштабированию на другие гуманитарно-правовые дисциплины. Материал полезен разработчикам учебных планов, преподавателям и эдтех-дизайнерам.

Ключевые слова: историко-правовое обучение, интерактивная квота, смешанный цикл, цифровой практикум, компетентностная модель, юридический бакалавриат, магистратура, VR-кейсы, исследовательская автономия, нормативное обеспечение.

Введение

Обновлённые образовательные стандарты юридических программ зафиксировали минимум 20% активных занятий для бакалавров и 30% интерактивных форм для магистров, что потребовало пересмотра методического каркаса дисциплины «История».

Цель статьи – сконструировать научно обоснованную модель курса, сочетающую деятельностные технологии и цифровые инструменты. Задачи:

1) проанализировать действующие регламенты и определить оптимальный удельный вес активных форм;

2) классифицировать функции историко-правового блока и соотнести их с конкретными заданиями;

3) описать организационно-методическое и цифровое обеспечение, подтверждённое мониторингом вузовских кафедр.

Новизна исследования выражена во включении искусственного интеллекта и VR-среды в единый смешанный цикл, что ранее не освещалось в комплексном виде.

Материалы и методы

Материалы. О.А. Тарасенко [7] описала нормативные квоты интерактивных занятий и перечень активных приёмов. Е.Г. Шурыгина [8] показала шесть функций исторического знания для юриспруденции. М.М. Османов [4] представил дисциплину методики преподавания как самостоятельную научную единицу. Д.А. Сергейчев [5] ввёл классификацию интерактивных приёмов и условия их внедрения. В.Ю. Сморгунова и Е.Ю. Калинина [6] исследовали влияние цифровых технологий на правосознание студентов. А.А. Малиновский [1] поднял вопрос баланса истории и методологии в юридической магистратуре. С.В. Малюгин [2] выделил связь историко-правовых курсов с формированием профессионального мышления. С.Н. Овчинников [3] разработал методологию анализа эволюции юридической науки.

Использованы методы: сравнительный, историко-генетический (для прослеживания эволюции государственных требований), проблемно-хронологический (для фиксации этапов внедрения технологий), системный анализ (для интеграции нормативных, содержательных и цифровых компонентов).

Результаты

Анализ литературы позволил систематизировать действующие методики преподавания университетского курса «История» на юридических направлениях подготовки и установить их продук-

тивность по четырём взаимодополняющим направлениям: 1) нормативное регулирование удельного веса активных форм; 2) содержательное наполнение дисциплины; 3) организационно-методическое сопровождение; 4) цифровизация учебного процесса.

1. Нормативное регулирование удельного веса активных форм.

В учебном процессе бакалавриата предусмотрено минимум 20% занятий в активной и интерактивной формах, а в магистратуре — не менее 30% исключительно интерактивного характера [7]. «Активные и интерактивные формы проведения занятий (компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) в сочетании с внеаудиторной работой формируют и развивают профессиональные навыки обучающихся» — данная норма была заимствована без изменений из оригинального источника [7]. Эта квота обусловила смещение методической парадигмы дисциплины в сторону деятельностных технологий.

2. Содержательное наполнение дисциплины.

Изучение истории имеет важное значение для будущих юристов, так как оно помогает понимать происхождение, развитие и сущность правовых институтов и систем — прямое текстуальное включение подчёркивает вклад историко-правового знания в формирование оценки нормотворческих решений [8]. При этом авторы подчёркивают шесть функций историко-правового блока (онтологическая, мотивационная, мировоззренческая, компаративная, патриотическая, лингвориторическая), каждая из которых находит методическую реализацию через комплекс упражнений: кейс-разбор отечественных прецедентов, сравнительный анализ зарубежных реформ, публичные исторические дебаты.

3. Организационно-методическое сопровождение.

На уровне прикладного инструментария дисциплина опирается на методику, описанную как «самостоятельная педагогическая дисциплина, имеющая свою цель, признаки и функции» [4]. Введённый ею комплекс приёмов обслуживает переход от информационного изложения к проектному формату: «Сегодня большое внимание в методике преподавания уделяется интерактивным методам обучения» [5]. Лекционно-семинарский цикл переходит к моделям смешанного-обучения: лекция-«пролог» формирует проблему, далее следует веб-квест или онлайн-симуляция, завершаемые очной рефлексией и групповой экспертизой.

4. Цифровизация учебного процесса.

«Традиционные способы мышления, приема, обработки, хранения и воспроизведения информации неумолимо изменяются, и разница в мышлении поколений проявляется все сильнее» — цитата, фиксирующая вызов, с которым сталкиваются преподаватели [6]. Поэтому в курс внедряются:

- электронный исторический практикум, где алгоритмы искусственного интеллекта подбирают первоисточники под заданную тему;

- MOOC-модуль с ассессментом на основе рубрикатора Bloom Digital, позволяющий одновременно оценить фактологическую точность и критическую рефлексия;

- VR-реконструкции судебных процессов XIX века, обеспечивающие погружение в источниковую среду.

Применение указанного комплекса породило ряд значимых сдвигов, зафиксированных в мониторинговых отчётах кафедр: рост числа исследовательских проектов магистрантов, посвящённых методологии историографии права [1]; повышение цитируемости студенческих публикаций в сборниках научных конференций, где прослеживается применение историко-компаративного метода [2]; расширение научно-методического семинара «История юридической науки» с участием работодателей, что подтверждает востребованность историко-правовых компетенций [3].

Представленные результаты демонстрируют, что комплексная интеграция активных, интерактивных и цифровых методик обеспечивает устойчивое повышение исследовательской автономии студентов-юристов и усиливает междисциплинарные связи курса «История» с отраслевыми дисциплинами.

Обсуждение

Развернутое сопоставление полученных результатов с предшествующим отечественным и зарубежным опытом позволяет обозначить несколько направлений интерпретации, каждое из которых предлагает собственный пояснительный ресурс.

Первое направление связано с нормативной регламентацией доли интерактивных занятий. Констатированное смещение предельного порога очной активности до 30% в магистратуре подтвердило прогностические рассуждения методологов, предвосхищавших поступательный отказ от лекционно-информационного монолога. Диапазон 20–30% пластично соотнесён с кривой вовлечённости студенческого сообщества: на нижней границе сохраняется операциональная стабильность учебного расписания, на верхней — обеспечивается устойчивый рост самостоятельной познавательной активности. Тем самым удаётся минимизировать дисбаланс между академической свободой преподавателя и регламентными требованиями стандарта.

Второе направление касается содержательной насыщенности историко-правового блока. Включение онтологической, мотивационной, мировоззренческой, компаративной, патриотической и лингвориторической функций продемонстрировало целесообразность многоуровневой модели. Она снимает традиционную оппозицию «фактология vs. методология» благодаря гибкому распределению учебных модулей: информационные ядра (хронологические досье) комбинируются с аналитическими узлами (дискуссионные сессии, VR-реконструкции). Полученный эффект подтверждает гипотезу о том, что многофункциональная

архитектура дисциплины повышает перенос изученного материала на практику толкования нормативно-правовых актов.

Третье направление затрагивает организационно-методическое обеспечение. Сдвиг к смешанному формату высветил специфический парадокс: рост объёма удалённого контента порождает потребность в более жёсткой регламентации очной коммуникации. Оптимальным оказался цикл «проблемная лекция – веб-квест – очная экспертиза». В такой конфигурации компьютерная симуляция не заменяет преподавателя, а, напротив, усиливает ценность коротких стратегических комментариев во время итоговых дебрифингов. Выявленная закономерность резонирует с концепцией когнитивного репертуара: студенты легче усваивают межотраслевые связи, когда цифровой модуль погружён в живой дискуссионный каркас.

Четвёртое направление отражает последствия цифровизации. Применение ИИ-подборщика источников и VR-сценариев высветило разноскоростную динамику освоения компетентностей. Студенты, демонстрирующие высокий базовый уровень фактологических знаний, быстрее адаптируются к виртуальным кейсам, тогда как их ровесники, склонные к проектно-аналитическим задачам, продуктивнее используют алгоритмические рекомендательные системы. Полученная разнонаправленность свидетельствует о необходимости адаптивного трекинга индивидуальных траекторий уже на старте дисциплины; иначе возрастает риск перераспределения учебного времени в пользу сильных групп, что ведёт к латентному росту неравномерности успеваемости.

Пятое направление затрагивает потенциал тиражирования описанной модели. Анализ свидетельств кафедральных отчётов показывает, что самостоятельные исследования магистрантов, выполненные под руководством преподавателей-кураторов смешанного модуля, охотно принимаются на профильных конференциях, поскольку сочетают источниковедение и цифровую визуализацию. Тем не менее остаётся неизученным вопрос влияния подобного содержания на последующую профессиональную самоидентификацию выпускников через три-пять лет после окончания университета.

В заключении следует подчеркнуть, что выявленная сопряжённость нормативных, содержательных и организационных переменных отражает не временное «модернизационное окно», а системный тренд. Методические решения, проверенные на дисциплине «История» для юристов, обладают компетенциальной избыточностью и тем самым готовы к масштабированию на иные гуманитарно-правовые курсы, включая «Философию права» и «Методологию юридических исследований».

Заключение

1. Установлена устойчивая корреляция между нормативной квотой интерактивных занятий и ростом самостоятельной познавательной активности студентов.

2. Многофункциональная структура историко-правового блока обеспечивает перенос знаний на практику толкования норм.

3. Комбинация проблемной лекции, веб-квеста и очной экспертизы минимизирует разрыв между цифровыми и очными форматами.

4. Дифференциация темпа освоения материалов требует раннего индивидуального трекинга.

5. Разработанный пакет методик готов к тиражированию на смежные гуманитарно-правовые дисциплины.

Поставленные задачи решены, цель достигнута: представлена целостная, нормативно обоснованная и технологически подкреплённая модель курса «История» для юридических направлений.

Литература

1. Малиновский А.А. "История и методология юридической науки": дискуссионные вопросы преподавания курса в современном вузе // Право и управление. XXI век. – 2012. – № 4(25). – С. 55–57. – EDN PWYKXZ.

2. Малюгин С.В. Учебная дисциплина «История политических правовых учений» в формировании профессионального юридического мышления магистрантов: цели, задачи и особенности реализации // Социальная ценность права в современном обществе : материалы VI Всерос. симп., Екатеринбург, 3–4 июня 2021 г. / отв. ред. В.Д. Перевалов. – Екатеринбург: УрГЮУ, 2021. – С. 93–105. – EDN IMMDSV.

3. Овчинников С.Н. История юридической науки: к методологии исследования // Правовая политика и правовая жизнь. – 2019. – № 3. – С. 109–115. – EDN WZHQYI.

4. Османов М.М. Особенности методики преподавания юридических дисциплин на современном этапе // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-3. – С. 201–203. – EDN PBQTLR.

5. Сергейчев Д.А. Современные методы преподавания юридических дисциплин // Цифровая наука. – 2021. – № 6-2. – С. 62–71. – EDN PZLWST.

6. Сморгунова В.Ю., Калинина Е.Ю. Современные образовательные технологии в обучении на юридическом факультете: формирование правосознания и становление профессионала // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2019. – № 191. – С. 21–31. – EDN BZTIOY.

7. Тарасенко О.А. Современные методы преподавания юридических дисциплин // Актуальные проблемы российского права. – 2016. – № 9 (70). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-metody-prepodavaniya-yuridicheskikh-distiplin> (дата обращения: 17.07.2025).

8. Шурыгина Е.Г. Роль исторического образования в подготовке студентов юридического профиля // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-istoricheskogo-obrazovaniya-v-podgotovke-studentov-yuridicheskogo-profilya> (дата обращения: 15.07.2025).

**Modern methods of teaching the discipline "history" for law students
Shurygina E.G.**

Rostov branch of the Russian State University of Justice named after V.M. Lebedev

The article is devoted to the multi-level modernization of teaching the university course "History" in legal fields. The relevance of the study is due to the transition of federal standards to a model that requires at least 20-30% of interactive classes, and the novelty is due to a comprehensive digital ecosystem (AI workshop, MOOC module, VR reconstructions), described for the first time as a single methodological package. The paper describes the regulatory framework, analyzes the substantive functions of the historical and legal block, reveals the logistics of the mixed cycle, and studies the dynamics of students' competencies. Particular attention is paid to assessing the differences in the speed of mastering the materials in groups with different starting levels. The goal is to build a holistic course model that supports the research autonomy of future lawyers. To solve the problem, comparative, historical-genetic, problem-chronological and systemic methods were used. The works of Tarasenko, Shurygina, Osmanov, Sergeychev, Smorgunova, Malinovsky, Malyugin, Ovchinnikov served as a basis. The conclusion shows the readiness of the model to be scaled to other humanitarian and legal disciplines. The material is useful for curriculum developers, teachers and edtech designers.

Keywords: historical and legal education, interactive quota, mixed cycle, digital workshop, competency model, legal bachelor's degree, master's degree, VR cases, research autonomy, regulatory support.

References

1. Malinovsky A.A. "History and Methodology of Legal Science": Controversial Issues of Teaching the Course in a Modern University // Law and Management. XXI Century. - 2012. - No. 4 (25). - P. 55-57. - EDN PWYKXZ.
2. Malyugin S.V. Academic discipline "History of Political Legal Doctrines" in the formation of professional legal thinking of master's students: goals, objectives and features of implementation // Social Value of Law in Modern Society: materials of the VI All-Russian Symp., Yekaterinburg, June 3-4, 2021 / ed. - E.D. Perevalov. - Yekaterinburg: UrGUU, 2021. - P. 93-105. - EDN IMMDSV.
3. Ovchinnikov S.N. History of Legal Science: towards a Research Methodology // Legal Policy and Legal Life. - 2019. - No. 3. - P. 109-115. - EDN WZHQYI.
4. Osmanov M.M. Features of the methodology of teaching legal disciplines at the present stage // Problems of modern pedagogical education. - 2020. - No. 66-3. - P. 201-203. - EDN PBQTLR.
5. Sergeychev D.A. Modern methods of teaching legal disciplines // Digital science. - 2021. - No. 6-2. - P. 62-71. - EDN PZLWST.
6. Smorgunova V.Yu., Kalinina E.Yu. Modern educational technologies in teaching at the Faculty of Law: the formation of legal awareness and the formation of a professional // Bulletin of the Herzen State Pedagogical University. - 2019. - No. 191. - P. 21-31. - EDN BZTIOY.
7. Tarasenko O. A. Modern methods of teaching legal disciplines // Actual problems of Russian law. - 2016. - No. 9 (70). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-metody-prepodavaniya-yuridicheskikh-distiplin> (date of access: 17.07.2025).
8. Shurygina E. G. The role of historical education in the preparation of students of the legal profile // Modern pedagogical education. - 2023. - No. 5. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-istoricheskogo-obrazovaniya-v-podgotovke-studentov-yuridicheskogo-profilya> (date of access: 15.07.2025).

Основы репетиционной работы военного дирижера

Коробов Николай Вадимович

доцент, старший преподаватель, Военный институт (военных дирижеров) военного Университета ВИ(ВД) ВУ, Mark317@ya.ru.

Иньков Сергей Вениаминович

преподаватель, Военный институт (военных дирижеров) военного Университета ВИ(ВД) ВУ

Ёлкин Алексей Александрович

доцент, Военный университет им. князя Александра Невского» Министерства Обороны РФ, mr.elkin@inbox.ru

В статье рассматриваются основы репетиционной работы военного дирижера. Отмечено, что по многим критериям она аналогична традиционному музыкальному образованию, однако учитывая специфику и функционал военных дирижеров, их работа является средством эстетического, духовно-нравственного, физического и патриотического воспитания офицеров. Приведена классическая репетиционная работа дирижера. Обоснована специфика репетиционной работы военного дирижера. Представлены виды репетиций, характерные для военно-образовательных музыкальных учреждений. Сделан вывод о том, что к основам репетиционной работы военного дирижера относятся отработка умений и навыков музыкантов в рамках индивидуальной, групповой, общеоркестровой и общестроевой работе над музыкальным произведением; обогащений собственного опыта дирижерской техники, которая позволяет показать взаимосвязь духовной, физической сторон и придать исполнению духовно-нравственный смысл; способность отбирать и адаптировать тематический материал к коллективу, планировать, организовывать его исполнение, прогнозировать сложности, учитывать и реализовывать ресурсы исполнителей; применять разные методы и формы репетиционной работы, основными характеристиками которых являются гибкость, эффективность, ориентация на раскрытие творческого потенциала исполнителя и авторского замысла дирижера.

Ключевые слова: военный дирижер, репетиция, оркестр, общестроевая репетиция, военно-музыкальное образование

В современном российском обществе наблюдается укрепление значимости Вооруженных Сил России, что, в свою очередь, повышает необходимость совершенствования военного образования и развития кадрового потенциала. Подготовка специалистов для военно-оркестровой службы, прежде всего, военных дирижеров, требует особого подхода, содержание которого определяется не только целостной работой военного оркестра, но и ролью военного дирижера, являющегося музыкальным руководителем, проводником духовно-нравственного развития коллектива, воспитателем в работе с военнослужащими [3].

Военно-музыкальная культура государства отражает эффективность системы образования, а также уровень профессиональной подготовки музыкальных коллективов в военно-образовательных учреждениях. По многим критериям она аналогична традиционному музыкальному образованию, однако учитывая специфику и функционал военных дирижеров, их работа является средством эстетического, духовно-нравственного, физического и патриотического воспитания офицеров.

Специфика работы военных дирижеров всегда интересовала исследователей. С одной стороны, в трудах А.С. Малютина [8], Н.А. Малько [9] рассматриваются вопросы взаимодействия дирижера и коллектива, музыкальные компетенции, а также качества личности военного дирижера.

В работах Г. Шерхена отражены изучались исполнительские техники. М.М. Ахметшина [1], Х.М. Хаханян [2] исследовали педагогический потенциал военно-музыкального исполнительства в патриотическом воспитании военнослужащих.

В классической методике репетиционной работы представлены следующие стадии подготовки к исполнению музыкальных партий (табл.1.):

- изучение оркестровых партий (индивидуально);
- изучение музыкального произведения в группе;
- общие оркестровые репетиции.

С учетом специфики подготовка военного-музыкального репертуара включает этапы:

- изучение оркестровых партий наизусть ввиду отсутствия нотного текста в процессе исполнения;
- отработка произведения в строю в комплексе со строевыми приемами (в движении и на месте);
- отработка исполнения в разных акустических приемах (концертный зал, открытый воздух).

Следует отметить, что планирование репетиционной работы начинается с выбора музыкального произведения с учетом тематики и репертуара к конкретному мероприятию, подготовки нотного материала, выбора места произведения в репертуаре оркестра после мероприятия, а также соответствия уровню профессиональной компетенции оркестра и

уровню исполнительства. Помимо этого, необходимым представляется адаптация партитуры к конкретному коллективу. Во-первых, военный дирижер знает уровень исполнительства своих музыкантов, что позволяет ему корректировать партитуру посредством авторских ремарок, указаний, знаков переходов, ориентиров. Во-вторых, военный дирижер чаще всего комбинирует группы инструментов, часто перерабатывает элементы партий с учетом состава оркестра и навыков музыкантов. В-третьих, ознакомление всего с музыкальным произведением перед заучиванием наизусть нотного текста обеспечит не только представление о самом произведении, но и таких элементах как жанр, стиль, темп, тональный план в конкретной партии, что позволит учитывать функциональную нагрузку для каждого музыканта / солиста. К примеру, в классическом марше необходимо учитывать в рамках одного музыкального периода смену гармоничного звучания, выдержанности и краткости звука на динамическое нарастание звука и, наконец, на мягкое, тембровое исполнение. Туттийная концовка в классическом марше может быть жесткой, твердой, отличаться краткостью и одиночностью звуков и пунктирным ритмом. Помимо этого, сочетание гармонической педали, противосложения группы тромбонов обеспечивает маркированность звуков, выделение штрихов и интонаций в ансамбле и отдельном элементе. Такое разнообразие и динамический сценарий даже классического марша предусматривает выполнение военным дирижером следующих задач:

Таблица 1
Классическая репетиционная работа дирижера [4]

Этап репетиционной работы	Содержание
Планирование репетиционной работы с оркестром	Ознакомление дирижера с партитурой (сложные или неудобные места, на которые можно сразу обратить внимание оркестрантов) При наличии в программе исполнителей-солистов (и в оркестре, и отдельно приглашенных) необходимо обсудить с ними темпо-ритм, пожелания и др. Планирование времени на отработку произведения и мест первой сложности
Работа с партиями перед началом репетиционной работы	Проверить наличие всех партий в достаточном количестве, в одинаковом издании (редакции) Проверка штрихов, нотных знаков
Выбор форм и методов репетиционной работы с оркестром	Игра по группам, по темпу, Выстраивание репетиции и антракту
Работа дирижера с оркестром над звуком	Использование определенных сочетаний инструментов, красок и др., выстраивание их по балансу, тембрам Разбор отдельных фрагментов, артикуляции, штрихов, чтобы добиться нужного ему звучания
Работа дирижера с оркестром	Игра в ансамбле Слушание себя, соседа, других групп инструментов, солистов, подстройка под сольное исполнение Словесные подсказки, показ Продумать темпы и динамику, регулировать их Выстроить кульминацию
Организация работы с солистами (при их наличии).	Необходимость передать намерение солиста, при этом важно не сбить солиста с намеченной художественной идеи или интерпретации своим жестом
Организация работы с хором (при его наличии).	Необходимость владеть коллективной звучностью хоровых партий и всего хора в целом
Цели и задачи генеральной репетиции	Прогон программы (безостановочный проигрыш программы с повторением только сложных или неудачных мест) Главная задача - освежить или напомнить основные моменты программы, собрать все в одну форму, уточнить мелкие моменты, пройти номера с солистами
Организация и проведение концертных выступлений оркестра	Наличие четкой программы и времени на ее отработку

- ознакомление музыкантов с функциональной изменчивостью оркестровой партии;

- организация дифференцированного подхода к разучиванию нотного текста в отдельно взятом отрезке / фрагменте / периоде;

- обеспечение осмысленного исполнения и звучания партии путем указания ремарок, знаков, позволяющих не только понять звучание в конкретном исполнительском отрезке, но и усвоить общеоркестровую звуковую картину.

Таким образом, основной обязанностью военного дирижера является достижение смыслового понимания звучания, исполнения всем оркестром и отдельно взятым музыкантом.

Рассмотрим особенности репетиционной работы военного дирижера во время групповой репетиции.

Групповая репетиция предусматривает окончательное согласование нотного текста, в частности, проводится отработка чистоты интонирования, ритмического ансамбля, единства звукоизвлечения, динамического и штрихового баланса в группе, единой фразировки и распределения исполнительского дыхания.

Групповая репетиция предусматривает окончательное согласование нотного текста, в частности, проводится отработка чистоты интонирования, ритмического ансамбля, единства звукоизвлечения, динамического и штрихового баланса в группе, единой фразировки и распределения исполнительского дыхания.

На общеоркестровой репетиции военный дирижер работает следующим образом. Сначала необходимо спланировать все виды оркестровых репетиций: корректурную (уточнение нотного текста на предмет его соответствия оригиналу), рабочую (отработка отрезков, партий, всего произведения, чтобы улучшить качество исполнения), прогонная (отработка отдельного отрезка), генеральная (итоговая репетиция перед выступлением).

По мнению Н.В. Коробова, С.В. Инькова, реализация целостной концертной программы включает в себя весь комплекс подготовительной работы и репетиции, в ходе которых совершаются:

- общая репетиция (черновая), в рамках которой формируется готовность оркестра к выступлению и выявляются недочеты, ошибки, их причины, а также их исправления в последующей подготовительной работе;

- вторая репетиция для прогона программы с учетом выявленных ранее слабых сторон и их устранений;

- третья репетиция направлена на итоговое техническое проигрывание концертной программы с сохранением духовных, эмоциональных и физических сил оркестрантов;

- генеральная репетиция проводится в зале, где состоится выступление в реальных акустических условиях, что позволяет услышать звучание и добиться необходимого динамического соотношения звучания и ансамбля [6].

Основными задачами на разных видах репетиций являются:

1. Проигрывание произведения полностью, работа над интонацией, исполнительским дыханием, артикуляцией, фразировкой, ритмом, штрихами и их последовательностью.

2. Прогнозирование «оркестровых трудностей»:

- технических: работа пальцев, органов дыхания в разных темпах, мышц амбушюра;

- исполнительских: исполнение партий в разных регистрах инструментов, смещение приоритетной линии второстепенными элементами оркестровой фактуры, размывание ритмической вертикали, неоднородность звучания инструментов и т.д.

3. Вопросы взаимодействия оркестровых групп с учетом их фактурных функций, соответствия динамики и фактурных элементов, распределение ресурсов коллектива.

Учитывая специфику военно-образовательных учреждений, к одной из задач военного дирижера является подготовка музыкантов к работе в строю. С этой целью проводятся общестроевые репетиции на открытом воздухе [7].

Отличительной особенностью данного вида репетиций является то, что они проводятся после того, как нотный текст выучен наизусть всеми музыкантами и отработан на групповых и оркестровых репетициях в помещении. Основными задачами военного дирижера являются (Рис. 1).

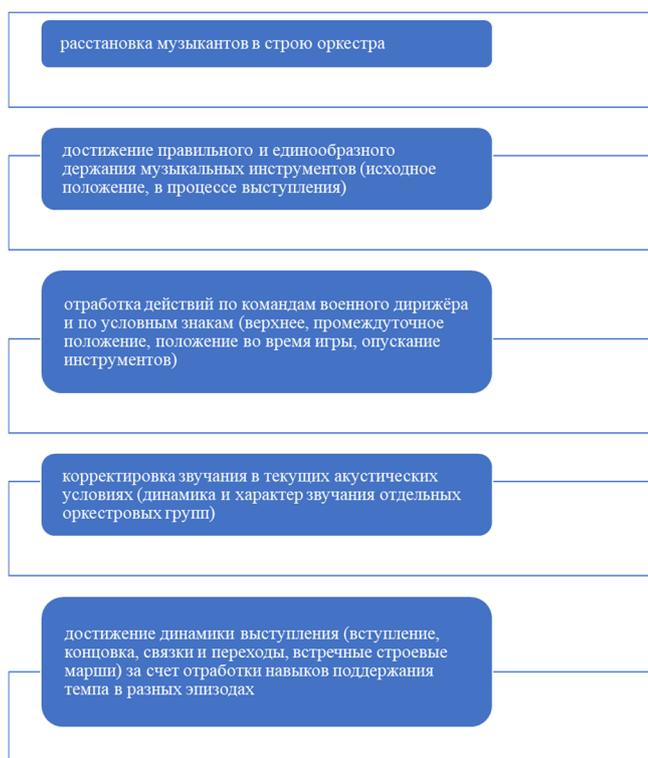


Рисунок 1 - Задачи военного дирижера в ходе общестроевой репетиции на открытом воздухе

В процессе репетиции исполнения музыкального произведения в строю целесообразно особое внимание уделять группе ударных инструментов, поскольку они позволяют добиться поддержания устойчивости темпа, звучания, ритмичности переходов и звучания, что способствует усилению эмоционального восприятия произведения. Сложность

реализации данного вида репетиций состоит в том, что отдельным ее этапом является исполнение в строю. Наиболее продуктивными методами работы с коллективом считаются:

- объяснение;

- показ;

- тренировка и многократная отработка приемов и действий посредством специальных упражнений в движении (подъем и опускание музыкальных инструментов с возобновлением маховых движений рукой, перемена направления движения (захождение плечом), остановка оркестра без прекращения игры, возобновление движения);

- групповая работа [5].

Таким образом, к основам репетиционной работы военного дирижера следует считать:

1) отработка умений и навыков музыкантов в рамках индивидуальной, групповой, общестроевой и общестроевой работе над музыкальным произведением;

2) обогащение собственного опыта дирижерской техники, которая позволяет показать взаимосвязь духовной, физической сторон и придать исполнителю духовно-нравственный смысл;

3) способность отбирать и адаптировать тематический материал к коллективу, планировать, организовывать его исполнение, прогнозировать сложности, учитывать и реализовывать ресурсы исполнителей;

4) применять разные методы и формы репетиционной работы, основными характеристиками которых являются гибкость, эффективность, ориентация на раскрытие творческого потенциала исполнителя и авторского замысла дирижера.

Литература

1. Ахметшин М.М. Педагогическая характеристика процесса формирования у курсантов профессиональной компетентности военных дирижеров // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 1 (62). С. 41-42.

2. Афанасьева А.А. Дирижерская деятельность и педагогические идеи Германа Шерхена // Музыкальная культура в теоретическом и прикладном измерении: сб. статей. Кемерово: Кемеровский государственный институт культуры. 2017. С. 63-69.

3. Батищев И.В. Формирование готовности будущего военного дирижера к музыкально-исполнительской практике / В сборнике: Актуальные вопросы исполнительства и методики обучения игре на духовых и ударных инструментах: теоретический и практический взгляд (к 115-летию со дня рождения Народного артиста РСФСР, профессора Георгия Антоновича Орвида). Материалы межвузовской научно-практической конференции слушателей и курсантов Военного института (военных дирижеров) Военного университета. М., 2019. С. 18-21.

4. Джиоев С.Л. К вопросу о специфике подготовки военного дирижера // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30608> (дата обращения: 12.07.2025).

5. Копырюлин М. С. Современные подходы к формированию репертуара оркестра народных инструментов // Южно-Российский музыкальный альманах. 2019. №1. С. 62-67.

6. Коробов Н.В., Инков С.В. Работа дирижера при формировании концертных программ // Искусствоведение. 2024. № 3. С. 69-74.

7. Лаптев Р.Г. Методика формирования профессиональных компетенций оркестрового музыканта у исполнителя на духовых инструментах. Научно-методический бюллетень Военного университета МО РФ, 2021. № 15. С. 69-80.

8. Малютин А.С. Формирование служебно-строевого репертуара отечественных военных оркестров (1918 – 1980-е годы): дис. ... канд. искусствоведения. Москва, 2019. 273 с.

9. Малько Н.А. Основы техники дирижирования. СПб.: Издательство «Композитор», 2015. 252 с.

Basics of rehearsal work of a military conductor

Korobov N.V., Inkov S.V., Elkin A.A.

Military Institute (military conductors) of the Military University of the Military Academy of Military Sciences (VD) of the Military University, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation named after Prince Alexander Nevsky

The article considers the basics of rehearsal work of a military conductor. It is noted that by many criteria it is similar to traditional music education, however, given the specificity and functionality of military conductors, their work is a means of aesthetic, spiritual and moral, physical and patriotic education of officers. The classical rehearsal work of a conductor is given. The specificity of rehearsal work of a military conductor is substantiated. The types of rehearsals typical for military educational music institutions are presented. It is concluded that the basics of rehearsal work of a military conductor include practicing the skills and abilities of musicians within the framework of individual, group, general orchestral and general formation work on a piece of music; enrichment of one's own experience of conducting technique, which allows showing the relationship between the spiritual and physical sides and giving performance a spiritual and moral meaning; the ability to select and adapt thematic material to the group, plan, organize its performance, predict difficulties, take into account and implement the resources of the performers; apply different methods and forms of rehearsal work, the main characteristics of which are flexibility, efficiency, focus on revealing the creative potential of the performer and the author's concept of the conductor.

Keywords: military conductor, rehearsal, orchestra, general rehearsal, military music education

References

1. Akhmetshin M.M. Pedagogical characteristics of the process of developing professional competence of military conductors in cadets // The world of science, culture, education. 2017. No. 1 (62). P. 41-42.
2. Afanasyeva A.A. Conducting activities and pedagogical ideas of Hermann Scherchen // Musical culture in theoretical and applied dimensions: collection of articles. Kemerovo: Kemerovo State Institute of Culture. 2017. P. 63-69.
3. Batishchev I.V. Formation of readiness of future military conductors for musical performance practice / In the collection: Actual issues of performance and methods of teaching playing wind and percussion instruments: theoretical and practical view (on the 115th anniversary of the birth of People's Artist of the RSFSR, Professor Georgy Antonovich Orvid). Proceedings of the interuniversity scientific and practical conference of students and cadets of the Military Institute (military conductors) of the Military University. Moscow, 2019. pp. 18-21.
4. Dzhiyev S.L. On the specifics of training a military conductor // Modern problems of science and education. 2021. No. 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30608> (date of access: 12.07.2025).
5. Kopyryulin M.S. Modern approaches to the formation of the repertoire of the orchestra of folk instruments // South-Russian musical almanac. 2019. No. 1. pp. 62-67.
6. Korobov N.V., Inkov S.V. The work of the conductor in the formation of concert programs // Art criticism. 2024. No. 3. P. 69-74.
7. Laptev R.G. Methodology for the Formation of Professional Competencies of an Orchestral Musician in a Wind Instrument Performer. Scientific and Methodological Bulletin of the Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, 2021. No. 15. P. 69-80.
8. Malyutin A.S. Formation of the Service and Drill Repertoire of Domestic Military Orchestras (1918 - 1980s): dis. ... Cand. of Art History. Moscow, 2019. 273 p.
9. Malko N.A. Fundamentals of Conducting Technique. St. Petersburg: Composer Publishing House, 2015. 252 p.

Обоснование эффективности методики последипломного образования врачей-стоматологов

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

Ванин Эдуард Петросович

врач-стоматолог, ООО «ВЭЛАР», vanin.eduard@list.ru

В статье обоснована актуальность и представлена авторская концепция последипломного профессионального образования врачей-стоматологов, направленная на повышение их компетентности в условиях цифровизации здравоохранения. Разработаны и внедрены образовательные программы по стоматологической ортопедии и имплантологии с использованием цифровых технологий, интерактивных и симуляционных методов обучения, а также дистанционных модулей, позволяющих совмещать учебу с профессиональной деятельностью. Применение интерактивного учебного пособия и клинической практики обеспечивает высокий уровень подготовки. Отмечены организационные и экономические барьеры, включая высокую стоимость оборудования и неготовность части преподавателей к цифровым инновациям. Концепция способствует формированию непрерывного медицинского образования и повышению качества стоматологической помощи.

Ключевые слова: последипломное образование, стоматология, цифровизация, симуляционные технологии, интерактивное обучение, непрерывное медицинское образование, профессиональная компетентность.

Введение. В современных российских условиях развитие стоматологической отрасли сталкивается с различными проблемами, обусловленными социально-медицинскими аспектами, профессиональными вызовами и требованиями к врачам-стоматологам, возрастающими правовыми рисками, а также несовершенствами существующей системы дополнительного профессионального обучения врачей-стоматологов отечественных клиник [1].

В настоящее время отмечается, что пациенты стоматологических клиник стали наиболее информированными по вопросам специфики оказания стоматологических услуг, ожидают практического использования врачами-стоматологами новейших цифровых технологий, обеспечивающих достаточно высокий уровень качества предоставляемой стоматологической помощи. Это подтверждается результатами обследования пациентов российских стоматологических клиник: свыше 60% пациентов выбирают ту стоматологическую клинику, где врачи-стоматологи постоянно проходят программы повышения профессиональных компетенций [2].

Следует заметить, что в стоматологической отрасли происходит постоянная технологическая революция: каждый год возникает в среднем 18 новых методик функциональной диагностики и стоматологического лечения пациентов в условиях цифровой трансформации отрасли, однако только чуть более 10% врачей-стоматологов успевают освоить цифровые технологии и использовать их в клинической практике [3]. При этом 54% врачей-стоматологов считают, что имеющиеся образовательные курсы профессионального последипломного обучения не покрывают текущих профессиональных запросов специалистов [4].

По причине весьма стремительного устаревания практических знаний врачей-стоматологов около 17% специалистов участвуют в судебных разбирательствах в качестве ответчиков. Наиболее распространённой ошибкой, которая вызывает правовой риск в работе сотрудников стоматологических клиник, выступает неправильное практическое использование систем проектирования дентальных имплантатов для пациентов [5].

Вместе с тем целесообразно заметить, что существующая система дополнительного профессионального образования врачей-стоматологов обладает определенными несовершенствами, которые систематизированы в таблице 1.

На основании вышеизложенного авторы считают, что присутствует потребность в создании концепции последипломного профессионального обучения врачей-стоматологов на основе признанных международных и отечественных стандартов образования врачей-стоматологов: после получения лицензии стоматолога общей практики продолжение

обучения для получения основной специальности (стоматолога-ортопеда), повышение уровня профессиональной квалификации, профессиональная переподготовка (получение второго диплома по специализации ортопедической стоматологии).

Таблица 1

Систематизация несовершенств существующей системы дополнительного профессионального образования врачей-стоматологов

Несовершенство	Подтверждение (аналитическое обоснование)
Формальный подход к профессиональному образованию врачей-стоматологов, который предусматривает трату наибольшего количества времени на изучение теоретического материала без привязки к клинической практике	Чуть больше 40% врачей-стоматологов, которые прошли программы дополнительного профессионального образования, не используют новые полученные знания при оказании стоматологических услуг
Нет персонализации профессиональных запросов врачей-стоматологов	Учебные курсы дополнительного профессионального обучения не учитывают специализацию врача-стоматолога (например, ортопедия, стоматологическая хирургия)
Недостаточное применение симуляционных и интерактивных технологий	Не более 10% образовательных площадок для повышения профессиональных компетенций врачей-стоматологов, имеют тренажёры со встроенными объектами виртуальной реальности
Значительный разрыв между реальной клинической практикой и теорией оказания стоматологических услуг	Приблизительно 60% врачей-стоматологов, которые прошли программы дополнительного профессионального образования, не могут использовать в своей работе новейшие инструменты, появившиеся в условиях цифровой трансформации. Например, к таким инструментам относятся технологии искусственного интеллекта и 3D-сканирования ротовой полости

Источник: составлено авторами на основе [6-8].

Практическая значимость авторской методики последипломного образования врачей-стоматологов состоит в уменьшении временного периода на освоение инновационных способов клинической и стоматологической практики в два раза, повышении финансового результата стоматологических клиник посредством интеграции стоматологических услуг типа «premium» за счёт увеличения уровня теоретической и практической подготовки врачей-стоматологов, сокращении социальных, правовых, экономических рисков патологий и осложнений при предоставлении стоматологической помощи пациентам на 37,8%.

Программа последипломного профессионального обучения врачей-стоматологов. Методика последипломного профессионального образования врачей-стоматологов, предлагаемая авторами, имеет определенную структуру прохождения программы, а именно:

- после получения лицензии стоматолога общей практики продолжение обучения для получения основной специальности (стоматолога-ортопеда):

временной период прохождения первого элемента профессионального образования – 3 года;

- повышение уровня профессиональной квалификации врача-стоматолога: временной период прохождения второго элемента профессионального образования – 2 месяца (с частотой – 1 раз в год);

- профессиональная переподготовка (получение второго диплома по специализации ортопедической стоматологии): временной период прохождения третьего элемента профессионального образования – 1,5 года.

В таблице 2 приведены характеристики каждой составляющей последипломного профессионального обучения врачей-стоматологов по авторской методике.

Таблица 2

Характеристики каждой составляющей последипломного профессионального обучения врачей-стоматологов по авторской методике

Элемент обучения	Цель	Форма обучения	Документ
После получения лицензии стоматолога общей практики продолжение обучения для получения основной специальности (стоматолога-ортопеда)	Получение профессиональной квалификации стоматолога-ортопеда после получения лицензии стоматолога общей практики	Очно-заочная (20% времени – освоение лекционного материала; 30% времени – дистанционное обучение модулей; 50% - реализация клинической практики)	Диплом государственного образца, международный сертификат ITI Implantology
Повышение уровня профессиональной квалификации врача-стоматолога	Освоение новых цифровых технологий и инструментов стоматологической практики	Дистанционное обучение модулей	Сертификат, подтверждающий повышение уровня профессиональной квалификации врача-стоматолога
Профессиональная переподготовка (получение второго диплома по специализации ортопедической стоматологии)	Получение второй специализации по ортопедической стоматологии	Дистанционное обучение модулей, защита проекта, связанного с реализацией клинической практики	Диплом государственного образца о прохождении программы профессиональной переподготовки

Источник: разработано авторами.

Методы последипломного обучения врачей-стоматологов, которые будут использованы в контексте авторской концепции:

- 1) интерактивные методы;
- 2) симуляционные методы;
- 3) дистанционное обучение с возможностью совмещения последипломного обучения и основной работы;
- 4) применение интерактивного учебного пособия по основной специальности (опубликованного авторами) [1].

В таблице 3 представлена характеристика методов последипломного профессионального образования врачей-стоматологов в контексте авторской концепции.

Таблица 3

Характеристика методов последипломного профессионального образования врачей-стоматологов в контексте авторской концепции

Наименование метода	Содержание	Основа реализации метода
Интерактивные методы	- разбор реальных случаев клинической практики (технология Case-based learning); - дистанционные консультации с ведущими экспертами стоматологической отрасли	Цифровая платформа «DentSim Connect»
Симуляционные методы	- применение тренажёров со встроенными объектами виртуальной реальности; - 3D-моделирование дентальных имплантатов	Тренажер «Simodont», алгоритмы искусственного интеллекта
Дистанционное обучение с возможностью совмещения последипломного обучения и основной работы	- прохождение вебинаров с возможностью участия в клинической практике онлайн; - тестирование врачей-стоматологов через LMS-системы	Цифровая платформа «MedEd Web», алгоритмы искусственного интеллекта
Применение интерактивного учебного пособия по основной специальности	- прохождение смешанных образовательных курсов с использованием интерактивного учебного пособия по основной специальности; - использование авторского учебного пособия при самостоятельном осуществлении клинической практики	Учебное пособие «Организация стоматологической помощи населению: социальные, юридические и экономические аспекты»

Источник: составлено авторами на основе [9-12].

Ключевыми методическими элементами авторской концепции последипломного профессионального образования врачей-стоматологов являются:

- интерактивное учебное пособие, опубликованное авторами [1], которое позволяет на основе приведенных в нём ситуационных и тестовых заданий проводить автоматизированную промежуточную проверку практических знаний врачей-стоматологов, изучить реальные кейсы 3D-моделирования ротовой полости и зубного ряда, а также получить доступ к иным кейсам клинической практики, разобраным в целях понимания правовых и социальных рисков предоставления стоматологической помощи;

- техники симуляционного профессионального образования, которые можно освоить по двум уровням:

1) базовый уровень обучения предполагает практическое применение только симуляционных моделей со встроенными датчиками артериального давления;

2) продвинутый уровень обучения подразумевает реализацию клинической практики (установки дентальных имплантатов) на примере симуляционной модели со встроенными элементами виртуальной реальности;

3) смешанный уровень обучения: врач-стоматолог проходит базовый либо продвинутый уровень профессионального обучения, после этого сдаёт экзамен OSCE, результат которого оценивается автоматизированно при помощи LMS-системы;

- технологии дистанционного обучения с возможностью совмещения последипломного обучения и основной работы, в частности, цифровая платформа «MedEd Web», алгоритмы искусственного интеллекта.

Возможные ограничения практического использования методики последипломного профессионального обучения врачей-стоматологов. Можно выделить следующие группы ограничений практического использования авторской методики последипломного профессионального обучения врачей-стоматологов:

1) технические ограничения:

- недостаточность объектов цифровой инфраструктуры в российских стоматологических клиниках (примерно 40% национальных медицинских учреждений имеют тренажеры со встроенными элементами виртуальной реальности [13]);

- достаточно высокая рыночная цена стоматологического цифрового оборудования, в частности, минимальная рыночная стоимость тренажера «Simodont» составляет 5 млн. руб.;

2) ограничения организационного характера:

- неготовность педагогов отечественных университетов к реализации авторской концепции последипломного профессионального образования врачей-стоматологов (примерно 70% педагогов, достигших возраста 55 лет, участвующих в реализации программ дополнительного профессионального образования, не освоили цифровые медицинские технологии);

- действующее нормативно-правовое обеспечение в РФ [14], [15] не регламентирует практическое применение в профессиональном образовании тренажеров со встроенными технологиями виртуальной реальности в целях аккредитации врачей-стоматологов, кроме того, для признания в российских стоматологических клиниках международного сертификата ITI Implantology целесообразно скорректировать содержание действующей редакции ФГОС;

3) экономические ограничения:

- низкий уровень мотивации российских стоматологических клиник к повышению профессиональных компетенций врачей-стоматологов: более 50% частных стоматологических организаций не готовы оплачивать прохождение программ дополнительного профессионального обучения врачей-стоматологов.

Методы исследования, особенности формирования статистической выборки исследования. В процессе проведения исследования использовались следующие методы: систематизация, обобщение, индукция, дедукция, анализ теоретических и эмпирических источников академической литературы, сопоставление, сравнительный анализ,

системный подход, концептуализация данных, графическая и табличная визуализация данных, методы формирования образовательных программ для увеличения компетентности врачей-стоматологов, интерактивные методы, симуляционные методы, дистанционное обучение с возможностью совмещения последипломного обучения и основной работы, применение интерактивного учебного пособия по основной специальности (опубликованного авторами).

Для обоснования эффективности авторской методики был проведен педагогический эксперимент. Статистическую выборку составили 84 врача-стоматолога, разделенные на две группы: контрольную (врачи-стоматологи проходили профессиональное обучение, исходя из традиционного формата дополнительного образования, – 40 человек) и экспериментальную (врачи-стоматологи прошли последипломное профессиональное обучение по авторской концепции – 44 человека).

Результаты исследования. Результаты проведенного педагогического эксперимента среди врачей-стоматологов показали, что среди респондентов экспериментальной группы отмечается существенный прирост теоретических знаний (теоретической профессиональной подготовки), достигший 42% (таблица 4).

Таблица 4
Сравнительное исследование уровня теоретической подготовки врачей-стоматологов, балл

Направление теоретической подготовки	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Различие результата	Уровень значимости
Современные биоматериалы	92	68	+24	p < 0,01
Цифровые технологии в стоматологической сфере	88	54	+34	p < 0,01
Протоколы клинической практики	95	72	+23	p < 0,01
Итоговый средний балл	91,7	64,7	+27	p < 0,01

Источник: рассчитано авторами.

В соответствии с информационными данными по экзамену врачей-стоматологов с использованием симуляционных и интерактивных методов уровень практических навыков специалистов экспериментальной группы повысился практически в два раза (таблица 5).

Таблица 5
Сравнительное исследование уровня практической подготовки врачей-стоматологов (степень успешности практического применения навыков в клинической практике), %

Направление практической подготовки	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Различие результата	Уровень значимости
Препарирование под коронку зуба	94	63	+31	p < 0,01

Имплантирование зуба с использованием тренажера с элементами виртуальной реальности	89	41	+48	p < 0,01
Функциональная диагностика кариеса у пациента с использованием искусственного интеллекта	97	58	+39	p < 0,01
Итоговый средний результат	93,3	54,0	+39,3	p < 0,01

Источник: рассчитано авторами.

После прохождения программы последипломного профессионального обучения среди респондентов экспериментальной группы отмечалось сокращение объема врачебных ошибок на 72%, а удовлетворенность пациентов была выше по сравнению с контрольной группой на 22% (таблица 6).

Таблица 6
Сравнительное исследование уровня результативности клинической практики врачей-стоматологов после прохождения программы последипломного профессионального обучения, %

Направление клинической практики	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Различие результата	Уровень значимости
Осложнения у пациентов после стоматологического лечения	3,2	11,7	-8,5	p < 0,001
Временной период осуществления стоматологических процедур	Сокращение на 25%	Без изменений	-	p < 0,001
Повторные обращения пациентов за стоматологической услугой	5,1	18,3	-13,2	p < 0,001
Степень удовлетворенности пациентов	96	74	+22	p < 0,001

Источник: рассчитано авторами.

Обсуждение результатов исследования. Цель авторской методики последипломного профессионального образования врачей-стоматологов состоит в устранении актуальных проблем развития стоматологической отрасли: стремительное устаревание практических знаний врачей-стоматологов; крайне высокая теоретизированность материала, предлагаемого к освоению на имеющихся образовательных программах дополнительного

профессионального обучения врачей-стоматологов; недостаточное применение симуляционных и интерактивных технологий; значительный разрыв между реальной клинической практикой и теорией оказания стоматологических услуг.

Проведенный педагогический эксперимент среди врачей-стоматологов, которые прошли дополнительное профессиональное обучение по авторской концепции, позволяет отметить, что предложенная авторами методика обладает достаточно высокой педагогической эффективностью за счёт увеличения среднего балла усвоения теоретических знаний в экспериментальной группе врачей-стоматологов, повышения степени успешности практического применения навыков в клинической практике на 39%, минимизации вероятности осложнений у пациентов после проведенного стоматологического лечения. При этом данная методика последипломного профессионального обучения может окупиться для стоматологических клиник максимум за 4 месяца, поскольку уровень практической и теоретической подготовки специалистов в значительной мере возрастёт.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, можно прийти к следующим основным выводам проведенного исследования:

1. В контексте данного исследования авторами представлена концепция последипломного профессионального образования, проводимая на основе комплекса методов: интерактивных, симуляционных, дистанционных и смешанных. Содержание методики обусловлено тем, что после получения лицензии стоматолога общей практики продолжение обучения для получения основной специальности (стоматолога-ортопеда), повышение уровня профессиональной квалификации, профессиональная переподготовка (получение второго диплома по специализации ортопедической стоматологии).

2. Проведенный педагогический эксперимент среди врачей-стоматологов позволил обосновать эффективность авторской методики последипломного профессионального обучения врачей-стоматологов с педагогической, социальной и экономической точки зрения.

Литература

1. Куровский С. В., Мишин Д. А., Ванин Э. П. Организация стоматологической помощи населению: социальные, юридические и экономические аспекты. – М.: ООО «Высшая школа образования», 2025. – 259 с.
2. Куровский С. В., Мишин Д. А., Ванин Э. П., Бурдик В., Куровская М. А. Особенности стоматологического лечения и выявления кариеса у детей // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. – 2024. - № 4. – С. 65-71.
3. Куровский С. В., Мишин Д. А., Ванин Э. П., Бурдик В., Козлова О. Л. Использование цифровых инноваций в стоматологических клиниках // Инновации и инвестиции. – 2024. - № 7. – С. 166-170.
4. Куровский С. В., Мишин Д. А., Ванин Э. П.,

Бурдик В., Куровская М. А. Методика оценки удовлетворенности потребителей оказываемой стоматологической помощью // Экономика и предпринимательство. – 2024. - № 10 (171). – С. 1454-1461.

5. Лебедева А. С., Гарин Л. Ю. Правовое регулирование труда медицинских работников: особенности правового статуса и проблемные аспекты законодательства // В сборнике: Актуальные вопросы профилактической медицины и санитарно-эпидемиологического благополучия населения: факторы, технологии, управление и оценка рисков: сборник научных трудов (г. Нижний Новгород, 2021 г.). – Нижний Новгород: Медиаль, 2021. – С. 251-254.

6. Куровский С. В., Мишин Д. А., Ванин Э. П., Бурдик В., Куровская М. А. Современные способы преподавания дисциплин для студентов стоматологического факультета // Современное педагогическое образование. – 2024. - № 7. – С. 136-142.

7. Калинина Ю. В., Брайловская Т. В. Непрерывность профессионального образования: комплементарность коучинга и самопроектирования специалистов-стоматологов // Педагогика и просвещение. – 2024. – №. 1. – С. 42-56.

8. Коленикова О. А., Токсанбаева М. С. Проблемы системности институтов оценки квалификации медицинских специалистов // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2022. – Т. 30. – №. 5. – С. 1027-1032.

9. Затулкин В. А. Применение модели бережливого производства как эффективный способ совершенствования деятельности стоматологической поликлиники // Менеджер здравоохранения. – 2023. – №. 8. – С. 24-33.

10. Якушин М. А., Воробьева А. В., Васильев М. Д., Карпова О. В., Заповитрянная А. А., Кудрин А. П., ... Арсеенкова О. Ю. Технология пролонгации врачебной деятельности // Бюллетень Национального научно-исследовательского института общественного здоровья имени Н.А. Семашко. – 2023. – №. 2. – С. 37-49.

11. Балин В. В., Борисова Э. Г. Внедрение системы непрерывного медицинского образования на кафедре общей стоматологии военно-медицинской академии им. С.М. Кирова // Медико-фармацевтический журнал «Пульс». – 2022. – Т. 24. – №. 7. – С. 65-68.

12. Шашмурина В. Р., Мишутина О. Л., Васильцова О. А. История и будущее дополнительного профессионального образования медицинских работников // Вестник Смоленской государственной медицинской академии. – 2023. – Т. 22. – №. 3. – С. 268-271.

13. Цифровые тенденции ортодонтии в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.if24.ru/tsifrovyye-tendentsii-ortodontii-v-rossii/> (дата обращения: 23.07.2025).

14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 23.07.2025).

15. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 06.07.2022 № 531 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 31.02.05 Стоматология ортопедическая» (Зарегистрирован 29.07.2022 № 69454) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207290033> (дата обращения: 23.07.2025).

Justification of the effectiveness of the methodology of postgraduate education of dentists

Kurovsky S.V., Mishin D.A., Vanin E.P.
LLC "Higher School of Education", VELAR LLC

The article substantiates the relevance and presents the author's concept of postgraduate professional education of dentists, aimed at improving their competence in the context of digitalization of healthcare. Educational programs in dental orthopedics and implantology have been developed and implemented using digital technologies, interactive and simulation teaching methods, as well as distance modules that allow combining study with professional activities. The use of an interactive teaching aid and clinical practice ensures a high level of training. Organizational and economic barriers are noted, including the high cost of equipment and the unpreparedness of some teachers for digital innovations. The concept contributes to the formation of continuous medical education and improving the quality of dental care.

Keywords: postgraduate education, dentistry, digitalization, simulation technologies, interactive learning, continuous medical education, professional competence.

References

1. Kurovsky S. V., Mishin D. A., Vanin E. P. Organization of dental care to the population: social, legal and economic aspects. - M.: OOO "Higher School of Education", 2025. - 259 p.
2. Kurovsky S. V., Mishin D. A., Vanin E. P., Burdik V., Kurovskaya M. A. Features of dental treatment and detection of caries in children // *Medicine. Sociology. Philosophy. Applied research.* - 2024. - No. 4. - P. 65-71.
3. Kurovsky S. V., Mishin D. A., Vanin E. P., Burdik V., Kozlova O. L. Use of digital innovations in dental clinics // *Innovations and Investments.* - 2024. - No. 7. - P. 166-170.
4. Kurovsky S. V., Mishin D. A., Vanin E. P., Burdik V., Kurovskaya M. A. Methodology for assessing consumer satisfaction with dental care // *Economy and Entrepreneurship.* - 2024. - No. 10 (171). - P. 1454-1461.
5. Lebedeva A. S., Garin L. Yu. Legal regulation of the labor of medical workers: features of the legal status and problematic aspects of legislation // In the collection: *Current issues of preventive medicine and sanitary and epidemiological well-being of the population: factors, technologies, management and risk assessment: a collection of scientific papers (Nizhny Novgorod, 2021).* - Nizhny Novgorod: Medial, 2021. - P. 251-254.
6. Kurovsky S. V., Mishin D. A., Vanin E. P., Burdik V., Kurovskaya M. A. Modern methods of teaching disciplines for students of the Faculty of Dentistry // *Modern pedagogical education.* - 2024. - No. 7. - P. 136-142.
7. Kalinina Yu. V., Braylovskaya T. V. Continuity of professional education: complementarity of coaching and self-design of dental specialists // *Pedagogy and education.* - 2024. - No. 1. - P. 42-56.
8. Kolennikova O. A., Toksanbaeva M. S. Problems of the systemic nature of institutes for assessing the qualifications of medical specialists // *Problems of social hygiene, health care and the history of medicine.* - 2022. - V. 30. - No. S. - P. 1027-1032.
9. Zatulkin V. A. Application of the lean manufacturing model as an effective way to improve the activities of a dental clinic // *Healthcare Manager.* - 2023. - No. 8. - P. 24-33.
10. Yakushin M. A., Vorobyeva A. V., Vasiliev M. D., Karpova O. V., Zapovityrannaya A. A., Kudrin A. P., ... Arseenkova O. Yu. Technology of prolongation of medical activity // *Bulletin of the National Research Institute of Public Health named after N. A. Semashko.* - 2023. - No. 2. - P. 37-49.
11. Balin V. V., Borisova E. G. Implementation of the continuous medical education system at the Department of General Dentistry of the Military Medical Academy named after S. M. Kirov // *Medical and pharmaceutical journal "Pulse".* - 2022. - Vol. 24. - No. 7. - P. 65-68.
12. Shashmurina V. R., Mishutina O. L., Vasilitsova O. A. History and future of additional professional education of medical workers // *Bulletin of the Smolensk State Medical Academy.* - 2023. - V. 22. - No. 3. - P. 268-271.
13. Digital Trends in Orthodontics in Russia [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.if24.ru/tsifrovye-tendentsii-ortodontii-v-rossii/> (date of access: 23.07.2025).
14. Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated 29.12.2012 N 273-FZ (latest revision) [Electronic resource]. - Access mode: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (date of access: 23.07.2025).
15. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 06.07.2022 No. 531 "On approval of the federal state educational standard of secondary vocational education in the specialty 31.02.05 Orthopedic Dentistry" (Registered on 29.07.2022 No. 69454) [Electronic resource]. - Access mode: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207290033> (date of access: 23.07.2025).

Аксиологическая подготовка будущих архитекторов-реставраторов в ИРНИТУ: проблемы и перспективы развития в условиях трансформации образовательного пространства

Нижегородцева Екатерина Андреевна

ассистент кафедры рисунка, основ проектирования и историко-архитектурного наследия, Иркутский национальный исследовательский технический университет, ekaterina250897@mail.ru

В статье рассматриваются проблемы аксиологической подготовки будущих архитекторов-реставраторов в ИРНИТУ. Целью исследования является выявление и описание проблемы аксиологической подготовки студентов. Методология исследования базируется на анализе нормативно-правовых и учебно-методических документов, включая ФГОС, учебный план, рабочие программы практик и дисциплин. Результаты исследования показали, что проблема аксиологической подготовки связана с недостаточной реализацией аксиологического подхода. Программы ИРНИТУ демонстрируют фрагментарный подход к формированию профессиональных ценностей. Представлены рекомендации по улучшению сложившейся ситуации.

Ключевые слова: аксиологическая подготовка, архитекторы-реставраторы, профессиональное образование, профессиональные ценностные ориентации, культурное наследие, реставрационная деятельность, профессионально-этическое сознание, образовательный процесс, методическое обеспечение

Введение

В современных социально-экономических условиях в Иркутской области наблюдается существенный дисбаланс между объективной потребностью в квалифицированных специалистах-реставраторах и их практической готовностью к профессиональной деятельности в сфере сохранения историко-культурного наследия. Согласно перечню объектов культурного наследия, опубликованному на сайте Службы по охране объектов культурного наследия Иркутской области, на территории региона по состоянию на 1 мая 2025 года зарегистрировано 1340 памятников истории и архитектуры [6], требующих постоянного мониторинга состояния, регулярного технического обслуживания и реставрационных работ различной степени сложности. Иркутский национальный исследовательский технический университет ежегодно выпускает около 15 архитекторов-реставраторов, которые в последствии могут разрабатывать проекты реставрации. С точки зрения запасов рынка труда в регионе этого может быть достаточно. Однако, важно принимать во внимание, что существенная часть выпускников выбирает непрофильную профессию или деятельность в смежных областях, что провоцирует нехватку квалифицированных специалистов в сфере архитектурной реставрации. Нехватка специалистов, способных не только грамотно работать с материальной составляющей культурного наследия, но и имеющих стремления к осуществлению профессиональной деятельности в сфере реставрации, вызвана утратой общественной чувствительности к культурному наследию, доминированием прагматических установок в профессиональной мотивации молодых специалистов, а также недостаточной сформированностью ценностно-смысловой ориентации. В связи с этим возникает необходимость в понимании проблемы аксиологической подготовки архитекторов-реставраторов и в переосмыслении подходов к формированию ценностного отношения к профессии, которое служит фундаментом профессиональной идентичности и определяет готовность к ответственному взаимодействию с историко-культурной средой.

Литературный обзор

В современной педагогической науке наблюдается значительное расширение теоретико-методологической базы аксиологического подхода в образовании. Фундаментальные исследования в области педагогической аксиологии получили развитие в трудах ведущих отечественных учёных, среди которых особое место занимают работы Л.Р. Малышевой Л.Р. [4], Капшутарь М.А. [3], Бобровой А.А., Ниязовой А.А. [2], Барабашкиной Е.В., Трифановой

А.А., Перяшкиной А.А., Чегуловой А.А., Бердниковой К.Э. [1], Рыжовой Н.И., Башкаковой Н.И., Громовой О.Н. [18] и Мосиенко Л.В. [5]

Значительный вклад в изучение данной проблемы внесла Л.Р. Малышева. В своём исследовании она сосредоточилась на формировании ценностных ориентаций у будущих филологов и лингвистов через актуализацию ведущих идей в курсе истории французской литературы. Среди проблем аксиологической подготовки Малышева Л.Р. выделяет: разрыв между познанием и формированием нравственных установок в образовательном процессе, отсутствие целостной системы работы по развитию ценностных ориентаций у студентов, формальный подход к освоению гуманитарных знаний без глубокого осмысления их ценностного содержания, слабую интеграцию культурологического компонента в профессиональную подготовку и недостаточное внимание к диалогу культур как фактору формирования ценностных установок. В качестве решения данных проблем автор предлагает комплексную систему мер, включающую аксиологизацию содержания гуманитарных дисциплин через включение текстов, отражающих взаимодействие культур, создание культурно насыщенной среды обучения, способствующей глубокому осмыслению ценностей, использование диалогического подхода в образовательном процессе, системную работу по развитию способности к ценностному осмыслению профессиональной деятельности и интеграцию культурологического компонента в профессиональную подготовку будущих специалистов. Особое внимание в ее исследованиях уделяется методу диалога культур как эффективному инструменту аксиологизации образования, позволяющему студентам не только получать знания, но и формировать собственную систему ценностных ориентаций через осмысление различных культурных традиций и мировоззренческих позиций [4].

Капшутарь М.А. изучала аксиологический потенциал социально-гуманитарного образования, рассматривая возможности дисциплин гуманитарного цикла для развития личности обучающихся. Её исследования показали важность формирования ценностного сознания и ценностного поведения у будущих специалистов. В ее исследовании выделяются следующие ключевые проблемы аксиологической подготовки: стихийность формирования ценностных ориентаций в процессе обучения при необходимости научно обоснованной стратегии развития образования, недостаточная реализация аксиологического потенциала социально-гуманитарных дисциплин, традиционная направленность учебного процесса на простую передачу знаний без развития ценностно-смысловой сферы личности, отсутствие системности в развитии ценностного сознания обучающихся, слабая разработанность теоретико-методологических основ аксиологизации образования. В качестве решения данных проблем автор предлагает: личностно-развивающее обучение, включающее субъективный опыт учащихся в образовательный процесс, инновационные технологии с проблемным, диалогическим и смысловым

подходами, ценностно-смысловую коммуникацию как основу образовательного взаимодействия, аксиологизацию образовательной среды учреждения, развитие рефлексии на личностном и социальном уровнях, актуализацию личностных и социальных потребностей обучающихся. Особое внимание в ее исследованиях уделяется необходимости создания специальных педагогических условий для эффективной аксиологизации образования, которые включают развитие критического мышления, формирование способности к нравственному выбору, обучение моральной оценке сложных социальных явлений и создание условий для самореализации личности [3].

Боброва А.А. и Ниязова А.А. определили значимость аксиологического подхода и обосновали необходимость формирования ценностных ориентаций личности будущих педагогов инклюзивного образования в процессе профессиональной подготовки. В своем исследовании авторы выявили следующие проблемы аксиологической подготовки будущих педагогов: формальный подход к реализации методов и технологий индивидуального подхода в обучении, отсутствие системной работы по формированию профессионально-ценностных ориентаций, стереотипное мышление педагогов относительно возможностей детей с особенностями развития, слабая развитость профессионально-гуманистической направленности личности. Авторы предлагают следующие пути решения выявленных проблем: целенаправленное развитие ценностно-смысловой сферы личности педагога, актуализация и развитие профессионально значимых личностных качеств, ориентация на индивидуальность каждого обучающегося, усиление аксиологического аспекта в подготовке педагогов, включение в активную деятельность, способствующую нравственной рефлексии, создание диагностического комплекса для выявления ценностных ориентаций, организация неформального пространства для профессионального общения и поддержки [2].

Барабашкина Е.В., Трифанова А.А., Перяшкина А.А., Чегулова А.А. и Бердникова К.Э. определили сущность аксиологического подхода и сделали вывод о его значимости для будущих педагогов и системы образования в целом. К ключевым проблемам аксиологической подготовки педагогов ученые относят: отсутствие системного подхода к формированию профессионально-ценностных ориентаций в образовательном процессе, формальный характер реализации аксиологических принципов в подготовке будущих педагогов, слабую взаимосвязь между теоретическим освоением ценностей и их практическим применением, недостаточную разработанность диагностических инструментов для оценки уровня сформированности ценностных ориентаций, разрыв между традиционными подходами к обучению и современными требованиями к ценностной составляющей профессиональной подготовки. **В качестве решения данных проблем авторы предлагают комплексную систему мер, которую вошли: разработка целостной модели аксиологической подготовки, включающей все**

компоненты образовательного процесса, внедрение инновационных технологий обучения, направленных на формирование ценностного сознания, создание специальной среды для развития профессионально-ценностных ориентаций, разработка методических материалов по аксиологическому сопровождению образовательного процесса, организация системы мониторинга и оценки уровня сформированности ценностных ориентаций, усиление практической направленности обучения через включение студентов в ценностно-значимую деятельность. Особое внимание в их исследовании уделяется необходимости создания условий для личностно-профессионального развития будущих педагогов, которые включают: формирование готовности к ценностному самоопределению, развитие способности к ценностному выбору, освоение механизмов ценностного взаимодействия и становление профессионально-личностной позиции [1].

Рыжакова Н.И., Башмакова Н.И. и Громова О.Н. обосновали необходимость аксиологизации профессиональной подготовки будущих специалистов в условиях трансформации ценностей и вызовов времени и выделили следующие проблемы аксиологической подготовки: разрыв между формированием профессиональных компетенций и развитием ценностных ориентаций в образовательном процессе, несоответствие традиционных методов обучения современным требованиям к ценностной составляющей профессиональной подготовки, отсутствие системного подхода к формированию профессионально-личностных качеств, слабая разработанность механизмов оценки уровня сформированности ценностных ориентаций, формальный характер реализации аксиологических принципов в образовательном процессе. В качестве решения данных проблем авторы предлагают создание целостной системы аксиологического образования, включающей все компоненты учебного процесса, внедрение инновационных технологий обучения, направленных на формирование ценностного сознания, разработку специальных программ по развитию профессионально-ценностных ориентаций, создание диагностического инструментария для оценки уровня сформированности ценностных установок, организацию практико-ориентированного обучения с включением студентов в ценностно-значимую деятельность, формирование среды, способствующей развитию профессионально-личностных качеств. Особое внимание уделяется необходимости интеграции аксиологического компонента во все дисциплины учебного плана, развитие критического мышления и способности к ценностному выбору, формирование готовности к профессиональному самоопределению и создание условий для личностно-профессионального развития обучающихся [18].

Л.В. Мосиенко Л.В. исследовала аксиологизацию лингвострановедческих знаний как фактор развития ценностных ориентаций будущего педагога.

Её работы показали важность формирования ценностного отношения к профессиональной деятельности через освоение культурологических знаний. Мосиенко Л.В. среди проблем аксиологической подготовки будущих педагогов выделила следующие: недостаточная обеспеченность высшей школы лингвострановедческими знаниями будущих педагогов, противоречие между потребностями современной школы в освоении культурных ценностей и реальным уровнем подготовки выпускников, слабая разработанность теоретических и практических аспектов аксиологизации лингвострановедческих знаний, отсутствие системного подхода к формированию ценностных ориентаций через призму культурологических знаний. В качестве решения данных проблем автор предлагает: аксиологизацию учебной информации на основе лингвострановедческих реалий, обогащение ценностного отношения через креативно-педагогическую деятельность, реализацию комплекса условий для развития лингвострановедческих знаний (гносеологических, эмотивных, креативно-деятельностных), разработку специальных курсов для формирования ценностных ориентаций, создание диагностического инструментария для оценки уровня сформированности лингвострановедческих ориентаций. Автор подчеркивает необходимость аксиологизации лингвострановедческих знаний как фактора формирования ценностного отношения к культуре и языку, а также развития навыков межкультурной коммуникации [5].

Системный анализ исследований в области аксиологической подготовки различных специалистов позволяет выделить ключевые проблемы профессионального образования:

1. Фрагментарность внедрения аксиологических принципов в образовательный процесс, проявляющаяся в отсутствии целостной системы формирования профессиональных ценностей.
2. Слабая интеграция культурологического компонента в профессиональную подготовку специалистов.
3. Формальный подход к реализации ценностно-ориентированного обучения, выражающаяся в преобладании знаний над развитием ценностного сознания.
4. Разрыв между теорией и практикой в формировании ценностных установок, что приводит к слабой взаимосвязи между освоением профессиональных компетенций и развитием ценностного отношения к профессиональной деятельности.
5. Недостаточная разработанность диагностических инструментов для оценки уровня сформированности профессионально-ценностных ориентаций.

Несмотря на существенную теоретическую базу в области аксиологической подготовки специалистов различных профилей и проведенный комплексный анализ существующих проблем, специфика реставрационного образования требует углубленного исследования вопросов аксиологической подготовки в сфере архитектурной реставрации. Это обусловлено особой профессиональной

миссией реставраторов, связанной с работой над уникальными объектами культурного наследия, а также существенными различиями в образовательных подходах различных архитектурных школ, где формирование профессионально-ценностных ориентаций происходит с учётом региональных особенностей, исторических традиций и специфики учебно-методического обеспечения.

Целью исследования является выявление и описание проблемы аксиологической подготовки будущих архитекторов-реставраторов в ИРНТУ, связанной с доминированием прагматических установок в профессиональной мотивации и недостаточной сформированностью ценностно-смысловых ориентаций к концу обучения.

Материалы и методы

Для достижения поставленной цели были проанализированы нормативно-правовые и учебно-методические документы профессионального образования с точки зрения наличия целостной системы формирования профессиональных ценностей, которая включает оценку интеграции культурологического компонента в профессиональную подготовку, использование аксиологического подхода и наличие диагностического инструментария для оценки уровня сформированности профессионально-ценностных ориентаций:

– Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки «Реконструкция и реставрация архитектурного наследия», утвержденный приказом министерства образования и науки Российской Федерации № 519 от 8 июня 2017 года [20];

– Учебный план [19], рабочие программы практик [14, 15, 16, 17] и дисциплин, реализуемые в ИРНТУ [7, 8, 9, 10, 11, 12, 13].

Результаты

Анализ показал, что указанный выше ФГОС содержит определённые элементы аксиологической подготовки, хотя и не в явном виде. В стандарте косвенно отражены некоторые аспекты ценностной составляющей образования, среди которых можно выделить следующие:

– Присутствует определение типов профессиональной деятельности (проектно-технологический, аналитический, авторский надзор), что предполагает ответственное отношение к работе с культурным наследием;

– Указаны требования к компетенциям выпускников, включающие способность работать с объектами культурного значения;

– Есть указание на необходимость соблюдения нормативов и законодательства в области охраны наследия.

Прямой акцент на формирование системы профессиональных ценностей и ценностных ориентаций в данном стандарте не делается. Стандарт в большей степени концентрируется на формировании универсальных и общепрофессиональных компетенций выпускника, способного осуществлять

профессиональную деятельность на высоком уровне. В документе отсутствуют специальные требования к формированию ценностного отношения к профессии.

При этом стандарт создаёт основу для последующей разработки вузами собственных программ аксиологической подготовки, так как определяет общие рамки образовательного процесса, устанавливает требования к результатам обучения и даёт возможность вузам самостоятельно разрабатывать программы аксиологической подготовки с учётом региональных особенностей, традиций и потребности рынка труда.

Анализ учебного плана специальности позволяет проследить реализацию аксиологического подхода через интеграцию дисциплин историко-культурного цикла, систему профессиональных практик, последовательное формирование компетенций и проектно-исследовательскую деятельность. Интеграция дисциплин историко-культурного цикла играет важную роль в формировании ценностного восприятия профессии. Студенты получают возможность изучать культурное наследие, его значение и ценность для общества. Не менее значимым элементом является система профессиональных практик, которая позволяет студентам ознакомиться с объектами культурного наследия, применить полученные знания, сформировать ответственное отношение к работе. Последовательное формирование компетенций в рамках учебного плана способствует постепенному развитию профессиональных качеств и ценностных установок. Проектно-исследовательская деятельность выступает важным инструментом аксиологической подготовки, поскольку позволяет студентам проявить творческий потенциал, способствует глубокому пониманию профессиональной миссии, формирует навыки самостоятельной работы с культурным наследием.

Однако при всех положительных аспектах реализации аксиологического подхода в учебных планах присутствует существенный недостаток — отсутствие специализированного курса, который бы системно формировал профессиональные ценности и этические принципы. Это создаёт определённые трудности в целенаправленном развитии ценностного сознания, формировании целостной системы профессиональных ценностей и понимании этических аспектов реставрационной деятельности [19].

Анализ рабочих программ практик показывает неоднозначную картину в части реализации аксиологического подхода. В программах практик прослеживается базовое понимание необходимости формирования профессиональных ценностей, однако эта работа осуществляется скорее на интуитивном уровне, чем на системном. В документах встречаются отдельные упоминания о важности ответственного отношения к работе с объектами культурного наследия, но они носят фрагментарный характер.

Позитивные моменты заключаются в том, что студенты во время практик:

- Получают возможность работать с реальными объектами культурного наследия;
- Взаимодействуют с практикующими специалистами;
- Учатся применять теоретические знания на практике;
- Знакомятся с профессиональной этикой через непосредственное участие в работе.

В обобщенном виде обнаруженные недостатки можно представить следующим образом:

- Образовательный процесс не обеспечивает последовательную интеграцию аксиологического компонента в полной мере при прохождении практик;
- Не определены критерии и механизмы оценки сформированности профессиональных ценностей в ходе практик;
- Отсутствуют методические материалы, способствующие развитию профессионально-этического сознания;
- Слабая взаимосвязь практик между собой и практик с отдельными дисциплинами в аспекте формирования профессиональных ценностей.

Отсутствие структурированного подхода к интеграции аксиологического компонента в образовательный процесс при прохождении практик проявляется через фрагментарное включение элементов ценностной составляющей, при котором работа ведётся преимущественно на интуитивном уровне без чёткого планирования; разрозненные упоминания о важности ответственного отношения к объектам культурного наследия не подкрепляются системными методическими материалами; слабая взаимосвязь между различными практиками и дисциплинами не позволяет сформировать целостное понимание профессиональных ценностей; отсутствие специальных разделов по формированию этических принципов в программах практик приводит к тому, что студенты получают лишь поверхностное представление о профессионально-этическом сознании, а недостаточное методическое обеспечение процесса аксиологической подготовки не способствует эффективному развитию ценностного отношения к профессиональной деятельности.

Например, на первом курсе во время архитектурно-обмерной практики студенты делают обмеры памятников архитектуры, но не получают глубокого понимания их историко-культурной ценности. Они воспринимают объекты как геометрические формы для измерений, а не как уникальные памятники наследия [16]. На втором курсе во время художественной практики студенты рисуют архитектурные объекты, но отсутствует связь между визуальным восприятием и пониманием исторической значимости изображаемых памятников [17]. На третьем и четвертом курсах в ходе проектно-технологической практики студенты разрабатывают проекты реставрации и испытывают некоторые трудности с обоснованием необходимости сохранения тех или иных элементов памятника [15]. На пятом курсе во время преддипломной практики выпускники сталкиваются

с трудностями в принятии реставрационных решений, поскольку отсутствует системная работа по формированию профессиональных ценностей на предыдущих этапах обучения [16]. В результате знания, полученные на первом и втором курсах об историко-культурной ценности объектов, не находят практического применения на более старших курсах, а навыки работы с памятниками архитектуры во время производственной практики не подкрепляются глубоким пониманием их значимости, отсутствует преемственность в формировании профессионально-ценностных ориентаций между различными видами практик.

Анализ рабочих программ также показал неоднозначную картину в части реализации аксиологического подхода. Базовые элементы аксиологической подготовки присутствуют в программах, но их реализация носит фрагментарный характер. В программах отдельных дисциплин можно найти упоминания о важности сохранения культурного наследия, однако системная работа по формированию ценностного отношения не прослеживается.

Позитивные аспекты в содержании программ, которые можно отметить:

- Дисциплины историко-архитектурного профиля затрагивают вопросы ценности памятников архитектуры;
 - В программе «История архитектуры и градостроительства» рассматривается эволюция архитектурных стилей и их культурное значение [7];
 - Дисциплина «Философия» потенциально может способствовать формированию мировоззренческих основ [13];
 - Отдельные профессиональные модули содержат элементы этической составляющей.
- Недостатки, выявленные в программах дисциплин, во многом перекликаются с теми, что были отмечены при анализе программ практик:
- Образовательный процесс не обеспечивает последовательную интеграцию аксиологического компонента через изучение отдельных дисциплин в полной мере;
 - Не определены критерии и механизмы оценки сформированности профессиональных ценностей;
 - Отсутствуют методические материалы, способствующие формированию профессиональных ценностей;
 - Слабая взаимосвязь между дисциплинами в аспекте формирования ценностей.

Например, такие дисциплины как «История архитектуры и градостроительства» [7], «История изобразительных искусств» [10], «Основы архитектурного проектирования и композиционного моделирования» [11], «История архитектуры, градостроительства Сибири» [8], «Современная отечественная и зарубежная архитектура» [12] лишь поверхностно рассматривают вопросы культурной ценности памятников, без глубокого погружения в этическую составляющую реставрационной деятельности. Теоретический материал дисциплины «Исто-

рия и методика исследований, реставрации и приспособления памятников архитектуры» [9] подается преимущественно в информационном ключе, целенаправленное внимание формированию ценностного отношения к профессиональной деятельности не уделяется. Дисциплина «Философия» [13] потенциально способна формировать мировоззренческие основы, но не имеет четкой связи с профессиональными модулями. В конечном счете знания об историко-культурной ценности объектов, получаемые на теоретических курсах, не находят должного отражения в проектной деятельности, а навыки работы с памятниками архитектуры, приобретаемые на практике, не подкрепляются глубоким пониманием их значимости.

Обсуждение

Анализ реализации аксиологического подхода в образовательном процессе показывает, что, несмотря на наличие отдельных элементов ценностной составляющей в учебных планах, программах практик и рабочих программах дисциплин, существующая система требует существенной модернизации. В настоящее время наблюдается фрагментарное включение аксиологических компонентов без формирования целостной системы профессиональной подготовки.

Результаты проведенного исследования полностью коррелируют с теоретическими положениями о проблемах аксиологической подготовки: выявлена фрагментарность внедрения аксиологических принципов, слабая интеграция культурологического компонента, формальный подход к обучению, а также отсутствие системного единства между теоретическими знаниями и практической деятельностью, что свидетельствует об универсальном характере выявленных недостатков.

На основе выявленных недостатков в реализации аксиологического подхода предлагается ряд рекомендаций по улучшению образовательного процесса:

1. Включение в учебный план курса по формированию профессиональных ценностей и этических принципов;

2. Включение в программы практик и дисциплин специализированных разделов по формированию ценностного отношения к профессиональной деятельности;

3. Разработка системы междисциплинарных связей, где профессиональные компетенции формируются в тесной связи с ценностными ориентирами через организацию сквозных проектов, проведение совместных занятий преподавателями разных дисциплин и разработку единой карты формирования профессионально-ценностных компетенций на всех этапах обучения;

4. Разработка механизмов и критериев оценки уровня сформированности профессиональных ценностей в ходе практики и освоения отдельных дисциплин на всех этапах обучения;

5. Разработка методических материалов, способствующих развитию профессионально-этического сознания, и формированию ценностного отношения к профессиональной деятельности;

6. Создание методических рекомендаций по организации аксиологической работы со студентами.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что проблема аксиологической подготовки будущих архитекторов-реставраторов связана с недостаточной реализацией аксиологического подхода к обучению и нашла свое отражение в нормативно-правовой и научно-методической документации.

В образовательном стандарте прямой акцент на формировании системы профессиональных ценностей не делается. При этом стандарт создает основу для развития вузовских программ аксиологической подготовки.

Учебные планы и программы, реализуемые в ИРНИТУ демонстрируют фрагментарный подход к реализации аксиологического компонента. Анализ научно-методической документации позволил выявить ряд упущений в организации образовательного процесса в части формирования ценностного отношения к профессии.

Во-первых, образовательный процесс не обеспечивает последовательную интеграцию аксиологического компонента через изучение отдельных дисциплин и при прохождении практик в полной мере.

Во-вторых, слабо развиты взаимосвязи между дисциплинами и практиками в аспекте формирования ценностей.

Во-третьих, не определены критерии и механизмы оценки сформированности профессиональных ценностей.

В-четвертых, отсутствуют методические материалы, способствующие формированию ценностного отношения к профессии и развитию профессионально-этического сознания у студентов на этапе профессиональной подготовки в вузе.

Определены рекомендации по улучшению сложившейся ситуации:

1. Создание специализированного курса по системному формированию профессиональных ценностей и этических принципов.

2. Включение в программы практик и дисциплин разделов по формированию ценностного отношения к профессии, а также создание системы междисциплинарных связей, которая способствует последовательной интеграции аксиологического компонента.

3. Разработка и внедрение механизмов и критериев оценки сформированности профессиональных ценностей.

4. Разработка методических материалов, способствующих развитию профессионально-этического сознания, и формированию ценностного отношения к профессиональной деятельности и их использование в образовательном процессе.

5. Создание и внедрение методических рекомендаций по организации аксиологической работы со студентами.

Литература

1. Барабашкина Е.В., Трифанова А.А., Перяшкина А.А., Чегулова А.А., Бердникова К.Э. Аксиологический подход в системе профессиональной подготовки педагогов // Гуманитарные научные исследования. 2022. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <https://human.snauka.ru/2022/10/54941>.

2. Боброва А.А., Ниязова А.А. Аксиологический подход в профессиональной подготовке будущего педагога инклюзивного образования // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. № 11. С. 1171-1177.

3. Капшутарь, М. А. Аксиологическая функция социально-гуманитарного образования // Теория и методика преподавания курса «Основы религиозных культур и светской этики». 2021. С. 57–64.

4. Малышева Л.Р. Аксиологизация гуманитарных знаний как фактор развития ценностных ориентаций студентов: дис. кандидат педагогических наук: 13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования. Оренбург, 2000. 219 с.

5. Моисеенко Л.В. Аксиологизация лингвострановедческих знаний как фактор развития ценностных ориентаций будущего педагога: дис. кандидат педагогических наук: 13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования. Оренбург, 1999. 151 с.

6. Перечень объектов культурного наследия федерального, регионального и местного (муниципального) значения, расположенных на территории Иркутской области по состоянию на 1 мая 2025 года. Режим доступа: https://irkobl.ru/sites/oknio/nerecen/2025/Perechen_OKN_%20GO_01.05.2025.pdf, свободный. – (дата обращения: 18.07.2025)

7. Рабочая программа дисциплины «История архитектуры и градостроительства». [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://int.istu.edu/local/mod/rpd_files/download.php?id=399666, свободный. – (дата обращения: 18.07.2025).

8. Рабочая программа дисциплины «История архитектуры, градостроительства Сибири». [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://app.istu.edu/oop/uploads/rpd_generator/PP6_2025_История_архитектуры_градостроительства_Сибири_7468_accepted.pdf, свободный. – (дата обращения: 18.07.2025).

9. Рабочая программа дисциплины «История и методика исследований, реставрации и приспособления памятников архитектуры». [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://app.istu.edu/oop/uploads/rpd_generator/PP6_2025_История_и_методика_исследований_реставрации_и_приспособления_памят_AS9W4W8.pdf, свободный. – (дата обращения: 18.07.2025).

10. Рабочая программа дисциплины «История изобразительных искусств» [Электронный ресурс]. Режим доступа:

https://app.istu.edu/oop/uploads/rpd_generator/PP6_2025_История_изобразительных_искусств_7472_accepted.pdf, свободный. – (дата обращения: 18.07.2025).

11. Рабочая программа дисциплины «Основы архитектурного проектирования и композиционного моделирования». [Электронный ресурс]. Режим доступа:

https://app.istu.edu/oop/uploads/rpd_generator/PP6_2025_Основы_архитектурного_проектирования_и_композиционного_моделирования_ZCOgw6B.pdf, свободный. – (дата обращения: 18.07.2025).

12. Рабочая программа дисциплины «Современная отечественная и зарубежная архитектура». [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://app.istu.edu/oop/uploads/rpd_generator/PP6_2025_Современная_отечественная_и_зарубежная_архитектура_7619_accepted.pdf, свободный. – (дата обращения: 18.07.2025).

13. Рабочая программа дисциплины «Философия». [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://app.istu.edu/oop/uploads/rpd_generator/PP6_2025_Философия_1741_accepted.pdf, свободный. – (дата обращения: 18.07.2025).

14. Рабочая программа практики «Производственная практика: преддипломная практика». [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://app.istu.edu/oop/uploads/rpd_generator/PP6_2025_Производственная_практика_преддипломная_практика_9817_accepted.pdf, свободный. – (дата обращения: 18.07.2025).

15. Рабочая программа практики «Производственная практика: проектно-технологическая практика». [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://app.istu.edu/oop/uploads/rpd_generator/PP6_2025_Производственная_практика_проектно-технологическая_практика_9818_accepted.pdf, свободный. – (дата обращения: 18.07.2025).

16. Рабочая программа практики «Учебная практика: архитектурно-обмерная и геодезическая практика». [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://int.istu.edu/local/mod/rpd_files/download.php?id=379751, свободный. – (дата обращения: 18.07.2025).

17. Рабочая программа практики «Учебная практика: художественная практика». [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://int.istu.edu/local/mod/rpd_files/download.php?id=379894, свободный. – (дата обращения: 18.07.2025).

18. Рыжова Н. И., Башмакова Н. И., Громова О. Н. Актуальность аксиологизации профессиональной подготовки современных специалистов в условиях трансформации ценностей // Наука и школа. 2016. №1. С. 37-46.

19. Учебный план по программе бакалавриата 07.03.02 Реконструкция и реставрация архитектурного наследия. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://app.istu.edu/oop/uploads/files/PP6-25/Учебный_план_PP6-25.pdf, свободный. – (дата обращения: 18.07.2025).

20. ФГОС 07.03.02 Реконструкция и реставрация архитектурного наследия. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-07-03-02-rekonstrukciya-i-restavraciya-arhitekturnogo-naslediya-519>, свободный. – (дата обращения: 18.07.2025).

Axiological training of future architects-restorers at Irkutsk National Research Technical University: problems and development prospects in the context of transformation of the educational space Nizhegorodtseva E.A.

Irkutsk National Research Technical University

The article discusses the problems of axiological training of future architects-restorers at IRNITU. The aim of the study is to identify and describe the problem of axiological training of students. The research methodology is based on the analysis of regulatory and educational documents, including the Federal State Educational Standard, the curriculum, and the working programs of practices and disciplines. The results of the study showed that the problem of axiological training is related to the insufficient implementation of the axiological approach. The programs at IRNITU demonstrate a fragmented approach to the formation of professional values. Recommendations are presented to improve the current situation.

Keywords: axiological training, architectural restorers, professional education, professional value orientations, cultural heritage, restoration activities, professional and ethical consciousness, educational process, methodological support

References

1. Barabashkina E.V., Trifanova A.A., Peryashkina A.A., Chegulova A.A., Berdnikova K.E. Axiological approach in the system of professional training of teachers // Humanitarian scientific research. 2022. No. 10 [Electronic resource]. URL: <https://human.snauka.ru/2022/10/54941>.
2. Bobrova A.A., Niyazova A.A. Axiological approach in professional training of future teachers of inclusive education // Pedagogy. Theory and practice issues. 2024. No. 11. P. 1171-1177.
3. Kapshutur, M.A. Axiological function of social and humanitarian education // Theory and methods of teaching the course "Fundamentals of religious cultures and secular ethics". 2021. P. 57-64.
4. Malysheva L.R. Axiologization of humanitarian knowledge as a factor in the development of students' value orientations: dis. candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 - General pedagogy, history of pedagogy and education. Orenburg, 2000. 219 p.
5. Moiseenko L.V. Axiologization of linguocultural knowledge as a factor in the development of future teachers' value orientations: dis. candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 - General pedagogy, history of pedagogy and education. Orenburg, 1999. 151 p.
6. List of cultural heritage sites of federal, regional and local (municipal) significance located on the territory of the Irkutsk region as of May 1, 2025. Access mode: https://irkobl.ru/sites/oknio/nerecen/2025/Perechen_OKN_%20GO_01.05.2025.pdf, free. – (date of access: 18.07.2025)
7. Working program of the discipline "History of architecture and urban planning". [Electronic resource]. Access mode: https://int.istu.edu/local/mod/rpd_files/download.php?id=399666, free. – (date of access: 18.07.2025).
8. Working program of the discipline "History of architecture, urban planning of Siberia". [Electronic resource]. Access mode: https://app.istu.edu/oop/uploads/rpd_generator/PP6_2025_Истрия_архиты_градостроительства_СИБИИ_7468_accepted.pdf, free. – (date of access: 18.07.2025).

9. Working program of the discipline "History and methodology of research, restoration and adaptation of architectural monuments". [Electronic resource]. Access mode: https://app.istu.edu/oop/uploads/rpd_generator/PP6_2025_Истрия_и_то_мода_исследования_реставрации_и_прислелования_памя_АS9W4W8.pdf, free. – (date of access: 18.07.2025).
10. Working program of the discipline "History of fine arts" [Electronic resource]. Access mode: https://app.istu.edu/oop/uploads/rpd_generator/PP6_2025_Истры_из_двигателих_искусство_7472_accepted.pdf, free. – (date of access: 18.07.2025).
11. Working program of the discipline "Fundamentals of Architectural Design and Compositional Modeling". [Electronic resource]. Access mode: https://app.istu.edu/oop/uploads/rpd_generator/PP6_2025_Осены_архитного_проектировка_и_комозжение_классов_ЗСОгw6B.pdf, free. – (date of access: 18.07.2025).
12. Working program of the discipline "Modern Domestic and Foreign Architecture". [Electronic resource]. Access mode: https://app.istu.edu/oop/uploads/rpd_generator/PP6_2025_Сорев_ная_отчественная_и_зарубенная_архитера_7619_accepted.pdf, free. – (date of access: 18.07.2025).
13. Work program of the discipline "Philosophy". [Electronic resource]. Access mode: https://app.istu.edu/oop/uploads/rpd_generator/PP6_2025_Фило_софия_1741_accepted.pdf, free. – (date of access: 18.07.2025).
14. Work program of practice "Industrial practice: pre-graduation practice". [Electronic resource]. Access mode: https://app.istu.edu/oop/uploads/rpd_generator/PP6_2025_Проводен_ная_правка_преддипломная_правка_9817_accepted.pdf, free. – (date of access: 18.07.2025).
15. Work program of practice "Industrial practice: design and technological practice". [Electronic resource]. Access mode: https://app.istu.edu/oop/uploads/rpd_generator/PP6_2025_Проводен_ная_правка_проектно-технологическое_правка_9818_accepted.pdf, free. – (date of access: 18.07.2025).
16. Work program of practice "Educational practice: architectural-obmernaya and geodetic practice". [Electronic resource]. Access mode: https://int.istu.edu/local/mod/rpd_files/download.php?id=379751, free. – (date of access: 18.07.2025).
17. Work program of practice "Educational practice: artistic practice". [Electronic resource]. Access mode: https://int.istu.edu/local/mod/rpd_files/download.php?id=379894, free. – (date of access: 18.07.2025).
18. Ryzhova N. I., Bashmakova N. I., Gromova O. N. Relevance of axiologization of professional training of modern specialists in the context of value transformation // Science and School. 2016. No. 1. P. 37-46.
19. Curriculum for the bachelor's program 07.03.02 Reconstruction and restoration of architectural heritage. [Electronic resource]. Access mode: https://app.istu.edu/oop/uploads/files/PP6-25/Учебный_план_PP6-25.pdf, free. - (date of access: 18.07.2025). 20. Federal State Educational Standard 07.03.02 Reconstruction and restoration of architectural heritage. [Electronic resource]. Access mode: <https://fgo.s.ru/fgos/fgos-07-03-02-rekonstrukciya-i-restavraciya-arhitekturnogo-naslediya-519>, free. – (date of access: 18.07.2025).

Описание результатов опытно-экспериментальной работы по реализации модели воспитательной деятельности куратора в военном вузе

Перминов Алексей Михайлович

Соискатель, Кафедра методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, flaperal@bk.ru

В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы по реализации модели воспитательной деятельности куратора в военном институте. Обоснована педагогическая целесообразность использования модели, направленной на формирование профессиональной и гражданской идентичности курсантов. Раскрыты методологические основания, структура модели, этапы её внедрения и результаты эмпирической апробации. Установлено, что применение данной модели способствует повышению уровня воспитанности, социальной зрелости и психологической устойчивости курсантов. Результаты исследования подтверждают эффективность кураторской деятельности как системного элемента воспитательного процесса в условиях военного вуза.

Ключевые слова: воспитательная деятельность; куратор; военное образование; курсанты; профессиональная идентичность; педагогическая модель; личностное развитие; эксперимент; образовательная среда; сопровождение.

Введение

Современное развитие системы военного образования обусловлено необходимостью комплексной подготовки курсантов, сочетающей профессиональную компетентность с гражданской зрелостью, устойчивостью к внешним стресс-факторам и способностью к выполнению служебно-боевых задач в условиях высокой неопределённости. На этом фоне особую значимость приобретает воспитательная деятельность, осуществляемая кураторами подразделений в военных институтах.

Воспитательная работа куратора подразделения выступает в качестве одного из ключевых факторов адаптации курсантов к условиям военной службы, формирования профессиональной идентичности и обеспечения преемственности нравственных, патриотических и социальных ценностей. В то же время, в ряде исследований отмечается несформированность единой системы кураторского сопровождения и отсутствие действенных моделей, учитывающих специфику военного образовательного пространства [3; 2].

Целью настоящего исследования является апробация и анализ эффективности модели воспитательной деятельности куратора подразделения в условиях военного института.

Методологическая основа исследования

Методологической базой исследования выступают личностно-деятельностный, компетентностный и средовой подходы, получившие широкое распространение в современной педагогике. Личностно-деятельностный подход позволяет рассматривать курсантов как активных субъектов воспитательного процесса, способных к саморазвитию и осознанному выбору траектории профессионального становления [4, с. 6; 5]. Компетентностный подход обеспечивает направленность воспитательных усилий на формирование у курсантов устойчивых социальных и управленческих компетенций, в том числе коммуникативной, гражданской и ценностно-смысловой [2, с. 4]. Средовая парадигма акцентирует внимание на создании развивающего образовательного пространства, где куратор выступает как посредник между курсантской средой и воспитательным потенциалом института [6].

Как подчёркивает Р.Г.Свердев, куратор в условиях военного вуза выполняет не только воспитательную, но и адаптационную, консультативную и ценностно-ориентирующую функции, что делает его деятельность ключевым звеном в формировании образовательной среды подразделения [5, с. 131].

Методы исследования включали педагогическое моделирование, наблюдение, анкетирование, экспертную оценку и статистическую обработку результатов с применением t-критерия Стьюдента и χ^2 -критерия Пирсона.

Эмпирическая часть исследования

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в течение одного учебного года на базе военного института и включала три этапа: констатирующий, формирующий и итоговый. В исследовании приняли участие 120 курсантов 1–5 курсов ФГКВОВОУ «Саратовский военный ордена Жукова Краснознаменный институт войск национальной гвардии Российской Федерации», разделённых на экспериментальные и контрольные группы.

На первом этапе опытно-экспериментальная работа выявлены дефициты воспитательной работы. По результатам анкетирования, 67% кураторов не проводили систематических мероприятий со своими подразделениями, а 56% признались в отсутствии личной мотивации к участию во внеаудиторной работе. Диагностика показала, что более 45% курсантов находились на критически низком уровне развития ключевых воспитательных характеристик.

На втором этапе была внедрена авторская модель воспитательной деятельности, включающая целевой, содержательный и организационно-деятельностный блоки. Основу модели составила комплексная программа, охватывающая патриотическое, правовое, физическое и нравственно-этическое воспитание. Формы реализации включали интерактивные занятия, дискуссии, встречи с ветеранами, экскурсии, культурно-исторические мероприятия и индивидуальные кураторские беседы.

Мы придерживаемся мнения о том, что «эффективность модели воспитательной деятельности куратора в военном институте определяется её способностью не только регламентировать формы и методы работы, но и обеспечивать гибкую адаптацию к социально-психологическим характеристикам обучающихся» [6, с. 4]. В таблице 1 мы отобрали основные изменения в показателях формирования личностных, социально-психологических и образовательных характеристик курсантов военного института (до/после эксперимента).

Таблица 1
Основные изменения в показателях формирования личностных, социально-психологических и образовательных характеристик курсантов (до/после эксперимента)

Показатель	Контрольная группа (до → после)	Экспериментальная группа (до → после)
Удовлетворённость базовыми потребностями (баллы)	22 → 24	21 → 46
Развитие образовательной среды (по шкале 1–10)	5,2 → 5,8	4,8 → 8,6
Оценка качества жизни (средний балл по шкале 1–5)	2,9 → 3,1	2,8 → 4,3

Источник: составлено автором

Мониторинг показал положительную динамику формирования личностных, социально-психологических и образовательных характеристик курсантов военного института:

- удовлетворённость базовыми потребностями возросла с 21 до 46 баллов;
- уровень развития образовательной среды – с 4,8 до 8,6 баллов (по шкале 1–10);
- субъективная оценка качества жизни – с 2,8 до 4,3 баллов (по шкале 1–5) [4, с. 6].

Различия между контрольной и экспериментальной группами оказались статистически значимыми ($p \leq 0,01$), что свидетельствует об эффективности внедрённой модели.

-Удовлетворённость базовыми потребностями, являющаяся индикатором психологической защищённости и социального комфорта курсантов, практически удвоилась, что свидетельствует о существенном прогрессе в создании поддерживающей и развивающей образовательной среды. Развитие образовательной среды (по критериям широты, осознанности, мобильности, социальной активности и пр.) демонстрирует рост более чем на 3 балла по шкале, что указывает на расширение субъектной включённости курсантов в образовательный и воспитательный процесс.

- Индикатор субъективного качества жизни, отражающий интегральную оценку обучающимися своей социальной, учебной и личностной удовлетворённости, повысился почти на 1,5 балла, что в контексте исследуемой выборки подтверждает эффективность педагогической модели кураторской деятельности.

Таким образом, данные количественной диагностики эмпирически обосновывают положительное влияние авторской воспитательной модели на личностное развитие курсантов, способствуя росту их адаптационных ресурсов, мотивационной вовлечённости и общей социальной устойчивости

Анализ полученных данных позволяет констатировать, что в контрольной группе, в которой не предпринимались целенаправленные воспитательные интервенции, наблюдается лишь незначительное улучшение по всем параметрам. Эти изменения могут быть объяснены естественным адаптационным процессом обучающихся в образовательной среде и не выходят за пределы статистической погрешности.

В противоположность этому, в экспериментальной группе, где была внедрена структурированная модель кураторского сопровождения, зафиксированы значительные и статистически достоверные приросты.

Результаты демонстрируют чёткую позитивную динамику в удовлетворении психологических и социальных потребностей курсантов, рост субъектности и вовлечённости в жизнь института. Полученные данные подтверждают эффективность модели воспитательной деятельности куратора, ориентированной на создание условий для удовлетворения базовых потребностей и формирования развивающей образовательной среды. Модель доказала свою педагогическую результативность и может

быть рекомендована к внедрению в других образовательных организациях военного профиля.

Результаты коррелируют с выводами Е.А. Богачевой [1] о влиянии кураторской поддержки на оптимизацию качества жизни студентов, а также с работами П.Е. Герасимова [2, с. 5], доказывающими значимость сопровождения в формировании позитивного самоотношения у молодежи.

Заключение

Результаты исследования подтвердили, что целенаправленная реализация модели воспитательной деятельности куратора способствует формированию у курсантов устойчивых личностных и профессиональных установок, росту социальной зрелости и укреплению внутренней мотивации к службе. Внедрение структурированной воспитательной модели позволяет не только повысить уровень воспитанности обучающихся, но и улучшить общую атмосферу в образовательной среде, оптимизируя процессы адаптации и социализации курсантов. Предложенная модель может быть рекомендована к внедрению в другие образовательные организации силового профиля и стать основой для обновления нормативно-методического обеспечения воспитательной работы в военных институтах.

Практические рекомендации

1. Регламентировать на уровне образовательной организации модель кураторской деятельности с чёткой структурой, функциями и формами реализации.

2. Обеспечить системную подготовку и методическое сопровождение кураторов подразделений военного института через программы повышения квалификации.

3. Внедрить практику комплексного педагогического мониторинга состояния воспитательной среды и удовлетворённости курсантов базовыми психологическими потребностями.

4. Активно использовать методы ситуационного анализа, педагогических кейсов и тьюторского сопровождения для формирования субъектности и ответственности обучающихся.

5. Расширить спектр воспитательных мероприятий с акцентом на культурно-историческую и военно-патриотическую направленность.

Литература

1. Богачева Е. А. Педагогическое обеспечение куратором оптимизации качества жизни студентов вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 — теория и методика профессионального образования. — Саратов, 2013. — 24 с.

2. Герасимов П. Е. Педагогическая поддержка социализации курсантов вуза МВД России : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 — теория и методика профессионального образования. — Саратов, 2016. — 24 с.

3. Козлов О. А. Совершенствование профессиональной подготовки курсантов войск национальной гвардии РФ при помощи современных информационных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук

: 13.00.08 — теория и методика профессионального образования. — Саратов, 2017. — 24 с. — Электронный ресурс. — Режим доступа: <https://www.sgu.ru/files/diss/kozlov-oa.pdf> (дата обращения: 27.07.2025).

4. Щукин М. А. Формирование готовности курсантов военных институтов Росгвардии к работе с военнослужащими по контракту : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 5.8.7 — методология и технология профессионального образования. — Саратов, 2025. — 31 с. — Электронный ресурс. — Режим доступа: на правах рукописи (PDF). — URL: <https://www.sgu.ru/sites/default/files/2025-06/Автореферат%20Щукин%20М.А.%20на%2027.06.2025.pdf> (дата обращения: 03.08.2025)

5. Свердев Р. Г. Роль куратора в воспитательной системе военного вуза войск национальной гвардии // Наука и школа. — 2017. — № 4. — С. 130–134. — Электронный ресурс. — Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29903787> (дата обращения: 03.08.2025)

6. Перминов А. М. О проблемах моделирования воспитательной деятельности куратора в военном институте // Вестник научных исследований. — 2025. — № 2. — С. 2–7. — Электронный ресурс. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=56498732> (дата обращения: 03.07.2025).

Description of the results of experimental work on the implementation of the model of educational activity of a curator at a military institute Perminov A.M.

Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky
The article presents the results of an experimental study focused on implementing a model of educational activity performed by the academic advisor (curator) in a military university. The pedagogical relevance of the model aimed at fostering professional and civic identity among cadets is substantiated. The article outlines the methodological foundations, structural components, implementation stages, and empirical outcomes of the model. It was found that applying this model enhances cadets' upbringing level, social maturity, and psychological stability. The findings confirm the effectiveness of the academic advisor's role as a systemic element of the educational process in a military institution.

Keywords: educational activity; academic advisor; military education; cadets; professional identity; pedagogical model; personality development; experiment; educational environment; support.

References

1. Bogacheva, E. A. Pedagogical support by a curator to optimize the quality of life of university students: Author's abstract of the dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 — Theory and Methodology of Vocational Education. — Saratov, 2013. — 24 p.
2. Gerasimov, P. E. Pedagogical support for the socialization of cadets of the university of the Ministry of Internal Affairs of Russia: Author's abstract of the dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 — Theory and Methodology of Vocational Education. — Saratov, 2016. — 24 p.
3. Kozlov, O. A. Improving the professional training of cadets of the National Guard troops of the Russian Federation using modern information technologies: Author's abstract of the dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 — Theory and Methodology of Vocational Education. — Saratov, 2017. — 24 p. — Electronic resource. — Available at: <https://www.sgu.ru/files/diss/kozlov-oa.pdf> (accessed: 27.07.2025).
4. Shchukin, M. A. Formation of cadets' readiness of military institutes of the National Guard to work with contract servicemen: Author's abstract of the dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 5.8.7 — Methodology and Technology of Vocational Education. — Saratov, 2025. — 31 p. — Electronic resource. — Available at: <https://www.sgu.ru/sites/default/files/2025-06/Автореферат%20Щукин%20М.А.%20на%2027.06.2025.pdf> (accessed: 03.08.2025).
5. Sverdeev, R. G. The role of a curator in the educational system of a military university of the National Guard // Nauka i shkola (Science and School). — 2017. — No. 4. — P. 130–134. — Electronic resource. — Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29903787> (accessed: 03.08.2025).
6. Perminov, A. M. On the problems of modeling the educational activity of a curator at a military institute // Vestnik nauchnykh issledovaniy (Bulletin of Scientific Research). — 2025. — No. 2. — P. 2–7. — Electronic resource. — Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=56498732>

Определение ключевых принципов и механизмов организации адаптивной системы повышения квалификации

Романова Тамара Николаевна

соискатель кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена на tnikromanova@gmail.com

Статья посвящена ключевым принципам и механизмам организации адаптивной системы повышения квалификации, ориентированной на цифровизацию образования. Рассматривается создание персонализированного обучения, которое учитывает индивидуальные особенности обучающихся, их интеллектуальные способности и уровень подготовки. Автор подчеркивает важность гибкости образовательного процесса, где преподаватель выступает в роли наставника, обеспечивая активное вовлечение студентов. Описаны основные дидактические принципы адаптивного обучения, такие как активное участие, автономность и персонализация, которые способствуют развитию критического мышления и навыков самостоятельной работы.

Ключевые слова. Адаптивное обучение, LMS, профессиональное образование, повышение квалификации, персонализация, управление обучением.

Адаптивные образовательные технологии основываются на принципах гуманистического подхода и ориентированы на создание персонализированного обучения, которое учитывает интеллектуальные способности, степень подготовки и индивидуальные особенности обучающихся. Данный подход предполагает, что каждый обучающийся получает образовательный опыт, соответствующий его текущим знаниям и индивидуальным потребностям. При этом акцент ставится на развитие умений в самостоятельной работе, навыков самоконтроля и участия в проектно-исследовательской деятельности, что способствует не только приобретению основных компетенций, но и подготовке к интеллектуальной деятельности.

Ключевой аспект адаптивного обучения — это гибкость образовательного процесса, который адаптируется под особенности и потребности обучающихся. Преподаватель играет роль наставника и организатора, помогая каждому студенту найти свой собственный путь к знаниям и обеспечивая индивидуальное взаимодействие в учебном процессе. Это не просто подход к управлению самостоятельной работой обучающихся, но и создание условий для активного вовлечения каждого студента в индивидуальную образовательную деятельность.

С учетом цифровизации образования и требований современного учебного процесса внедрение цифровых образовательных систем на основе адаптивных технологий становится неотъемлемой частью эффективного обучения. Такие системы позволяют не только дифференцировать задания и учитывать образовательные потребности обучающихся, но и активно поддерживать интерес, мотивацию и вовлеченность в учебный процесс.

Концепции адаптивного обучения, разработанные Г. Истером и А. Бергом, предлагают использовать цифровые системы как инструмент для создания индивидуализированных условий обучения. Они рассматривают адаптивные технологии как механизм, помогающий удерживать интерес обучающегося и мотивировать его к достижению поставленных образовательных целей. Цифровые технологии позволяют реализовать такие подходы через интерактивные задания, автоматизированный самоконтроль и персонализированные учебные траектории, что делает обучение более доступным, удобным и продуктивным.

Адаптивная система обучения, интегрированная с цифровыми технологиями, обладает значительными преимуществами:

- 1. Индивидуализация образовательной траектории.** Система предоставляет обучающимся возможность самостоятельно определять свой путь освоения материала: выбор индивидуального

темпа, уровня и продолжительности обучения, планирование самостоятельной и индивидуальной работы. Это позволяет обучающимся лучше контролировать свой образовательный процесс и адаптировать его под собственные потребности.

2. Дифференцированный подход к обучению. Учитывая разный опыт и уровень знаний, система обеспечивает индивидуальную подачу материала. Каждый обучающийся может выбирать тот вид представления информации, который соответствует его способу восприятия и темпу освоения материала. Это обеспечивает не только глубокое понимание, но и максимальное вовлечение обучающегося в процесс.

3. Эффективность и объективность оценивания. Адаптивная система улучшает процесс мониторинга и оценки, позволяя учителю объективно оценивать прогресс обучающихся, выявлять проблемные зоны и своевременно корректировать учебный процесс.

4. Диагностика и коррекция траектории обучения. Система проводит постоянный диагностический мониторинг успеваемости, что позволяет корректировать образовательную траекторию каждого обучающегося в соответствии с его индивидуальными особенностями, поддерживая его на пути к достижению целей.

5. Индивидуализация учебных заданий. Адаптивная система предоставляет дифференцированные учебные задачи с учетом темпа обучения и уровня сложности, что способствует более продуктивному и качественному освоению материала.

6. Усиление когнитивной мотивации. Обучение в адаптивной среде делает процесс более увлекательным и мотивирующим благодаря возможности получения быстрых и наглядных результатов, а также предоставлению заданий, соответствующих уровню подготовки.

7. Развитие креативного мышления. Адаптивное обучение способствует развитию творческих и продуктивных функций мышления, стимулируя рост индивидуальных способностей каждого студента и поощряя поиск новых решений и подходов к задачам.

Вопрос внедрения адаптивного обучения в современные системы профессионального развития стоит рассматривать как с методологической, так и с технической точки зрения.

С методологической стороны важно понять, какие педагогические подходы и стратегии лучше всего подходят для адаптивного обучения в условиях цифровой среды. Это включает разработку персонализированных траекторий обучения, использование диагностических инструментов для оценки уровня подготовки обучающихся и внедрение принципов гибкого подхода к преподаванию.

С технической стороны акцент делается на создание функциональной и удобной для пользователей системы, которая способна автоматически настраивать контент, темп и формы обучения в зависимости от потребностей каждого студента. Это требует разработки сложных алгоритмов для анализа данных, интеграции обучающих платформ и

обеспечения надежной обратной связи между системой и пользователями.

Также стоит отметить основные дидактические принципы адаптивного обучения в современных цифровых системах, которые включают следующие аспекты: **активное участие, автономность, персонализация**, а также **последовательность и систематичность** применимых к адаптивному обучению. Дадим описание каждого из них:

1. Принцип активного участия предполагает, что адаптивное обучение должно способствовать не только освоению стандартных алгоритмов решения задач, но и развитию у обучающихся умения создавать собственные алгоритмы для решения нетипичных задач. Это стимулирует развитие критического мышления и творческих способностей.

2. Принцип автономности ориентирован на формирование у обучающихся способности самостоятельно изучать новые темы, мыслить независимо и разрабатывать собственные алгоритмы для выполнения новых заданий, что помогает лучше разбираться в сложных темах.

3. Принцип персонализации подразумевает индивидуальные подходы в процессе взаимодействия между обучающимся и преподавателем. Это способствует углубленному интеллектуальному развитию, учитывая уникальные особенности и потребности каждого слушателя.

4. Принцип последовательного и системного обучения направлен на логичное и последовательное развитие знаний, умений и навыков. Он охватывает не только изучение отдельных тем, но и установление связей между ними, обеспечивая целостное понимание учебного материала.

Цифровая система, поддерживающая адаптивное обучение в рамках курсов повышения квалификации, должна обладать следующими характеристиками:

1. Обеспечение достижения образовательных целей. Система должна создавать условия, которые способствуют эффективному достижению поставленных учебных задач.

2. Интеграция различных типов представления материала. Учебные данные должны быть представлены в визуальных, аудиальных и кинестетических форматах, что позволит учитывать индивидуальные особенности восприятия слушателей и сделать обучение более гибким и доступным.

3. Адаптация к разнообразным формам и методам обучения. Цифровая система должна обеспечивать поддержку различных педагогических подходов, чтобы обеспечить максимальную гибкость в учебном процессе.

Процесс адаптации и персонализации осуществляется внутри обучения и основывается на результатах диагностического тестирования, реализуясь как через индивидуальную, так и групповую коррекционно-развивающую работу. Этот подход способствует поддержанию стабильности учебных групп в течение нескольких лет, что благоприятно влияет на психологическое состояние и здоровье участников.

Более того, долгосрочные педагогические наблюдения в сочетании с результатами тестов позволяют определить наиболее подходящие образовательные стратегии для каждого обучающегося: одним лучше подходит когнитивный подход с акцентом на увеличение объема знаний, тогда как другим — аффективно-эмоционально-волевой подход.

При разработке концепцию адаптивного обучения на основе цифровой системы для Института развития профессионального образования мы опирались на несколько ключевых принципов:

1. **Индивидуализация обучения.** Каждый обучающийся может строить свой собственный путь обучения, выбирая подходящие для себя темы и методы. Это позволяет создать персонализированное пространство для работы с учебными материалами, учитывая их предпочтения и уровень подготовки.

2. **Разнообразие форм контента.** Учебные материалы представлены в различных форматах, таких как текст, видео, аудио и интерактивные элементы, что дает возможность каждому обучающемуся выбрать наиболее удобный способ восприятия информации, повышая эффективность обучения.

3. **Повторное изучение тем.** Система автоматически возвращается к уже изученным темам, но в новой форме подачи (например, в виде видео или интерактивных упражнений). Это позволяет закрепить материал и сделать его повторение более разнообразным и эффективным.

4. **Заполнение пробелов в знаниях.** Внимание уделяется устранению ранее выявленных недостатков в знаниях и навыках, что обеспечивает более глубокое понимание изучаемого материала и упорядочивает его восприятие.

5. **Стимулирование мотивации и вовлеченности.** Адаптивная система создает условия для активного участия обучающихся в учебном процессе, развивая как внешнюю мотивацию (например, через игровые элементы), так и внутреннюю (за счет самостоятельного достижения успехов).

6. **Результативность обучения.** Весь учебный процесс ориентирован на достижение конкретных целей и результатов, которые можно измерить и оценить на каждом этапе обучения, что позволяет видеть прогресс и корректировать его при необходимости.

7. **Комплексный подход к изучению дисциплины.** Обучение направлено на формирование целостного понимания предмета, раскрытие всех его аспектов и создание связей между разными темами, что способствует системному мышлению и более полному усвоению материала.

8. **Актуализация учебного содержания.** Материалы курса соответствуют реальным потребностям обучающихся и требованиям их профессиональной деятельности, что делает процесс обучения более полезным и практически применимым.

9. **Роль преподавателя.** Преподаватель выполняет функции не только «передачи знаний», но и организатора, консультанта и модератора. Он

поддерживает слушателей на всех этапах обучения, помогает им преодолевать трудности и направляет процесс самостоятельного освоения материала.

Перечисленные ранее принципы воплощаются в системе адаптивного обучения Института развития профессионального образования (далее – ИРПО), которая включает в себя следующие модели:

- Модель **предметной области**, обеспечивающую структурированное представление учебного материала;

- Модель **обучающегося**, учитывающую индивидуальные особенности и образовательные потребности каждого слушателя;

- Модель **адаптации**, которая настраивает учебный процесс в соответствии с индивидуальными предпочтениями и прогрессом слушателя.

- Модель **оценки результатов**, позволяющую измерять прогресс и корректировать обучение.

В рамках интеграции концепций в терминологию адаптивного обучения мы применяем следующие критерии в стратегии микрообучения в рамках развития дополнительного образования ИРПО:

1. **Ограничение объема.** Каждый термин включает не более пяти концепций, а более сложные концепции могут быть выделены в отдельные термины, чтобы избежать перегрузки информацией.

2. **Полнота.** Принцип структурной иерархии реализуется в формировании терминов, где малые концепции встроены в более крупные, обеспечивая системность и взаимосвязь между элементами.

3. **Проверяемость.** Все концепции в терминах могут быть проверены, что обеспечивает возможность оценки их усвоения и понимания слушателями.

Таким образом, концепция адаптивного обучения в цифровой среде направлена на создание гибкого, персонализированного и результативного учебного процесса, который соответствует потребностям современных профессионалов.

Важно подчеркнуть, что индивидуальные особенности обучающихся в системе адаптивного обучения делятся на две основные группы параметров:

1. **Первая группа** охватывает стиль обучения каждого слушателя и его успеваемость по отдельным темам. Это позволяет системе учитывать предпочтительные способы восприятия информации и уровень освоения конкретных материалов.

2. **Вторая группа** включает результаты мониторинга образовательного процесса в цифровой среде, такие как текущая позиция обучающегося, время, затраченное на изучение материалов и выполнение заданий, а также частота успешных входов в систему. Эти данные помогают преподавателю корректировать и управлять деятельностью слушателя.

Таким образом, **модель обучающегося** учитывает как индивидуальные характеристики слушателей, так и необходимость персональной поддержки со стороны преподавателя, что обеспечивает более гибкий и персонализированный подход к обучению.

Модель адаптации в цифровой системе обучения включает автоматизированную навигацию и адаптацию учебного контента с учетом индивидуальных особенностей студентов. Каждый элемент контента (тексты, тесты, задания) настраивается в зависимости от возможностей системы управления обучением.

Для адаптации содержания курса предлагаются три варианта представления каждой темы, отличающихся по детализации и способу подачи:



Рис. 2

Экспериментальная работа, проведенная Институтом развития профессионального образования, показала, что три вида учебных материалов являются достаточными для полного освоения тем и достижения требуемых результатов обучения.

В процессе изучения тем обучающиеся получают доступ к материалам, адаптированным в соответствии с их текущими параметрами, отраженными в модели обучающегося. Начальный уровень контента определяется на основе результатов вступительных тестов:

- обучающиеся с низкими уровнем знаний получают доступ к наиболее детализированной версии материала;
- обучающиеся со средними уровнем знаний работают со второй версией менее подробной;
- обучающиеся с высокими уровнем знаний – наиболее сжатой версией материала.

После изучения темы проводится автоматизированное тестирование, чтобы оценить уровень усвоения материала. Если обучающийся достигает порогового балла с первой попытки, он переходит к следующей теме.

При необходимости повторного тестирования обучающийся получает доступ к альтернативной версии презентации темы, чтобы повысить успеваемость. В случае неудачи после обеих попыток слушатель обращается за помощью к преподавателю. Такой алгоритм обеспечивает гибкие переходы между темами и поддержку в процессе обучения.

Данный подход формирует индивидуальные образовательные траектории и создает персонализированное пространство учебных материалов для каждого обучающегося, способствуя более глубокому и эффективному усвоению знаний.

Модель оценки в адаптивной системе направлена на всестороннее измерение уровня предметной компетентности слушателей, охватывая все её аспекты. В рамках модели используются следующие оценочные инструменты:

1. **Диагностические тесты:** данные тесты проводятся в начале курса и направлены на выявление

индивидуальных характеристик и начального уровня знаний обучающегося. Они помогают определить готовность к обучению и выбрать наиболее подходящий уровень сложности для дальнейшего изучения курса.

2. **Проверочные тесты по темам:** данные тесты оценивают, насколько хорошо усвоен и понят текущий учебный материал. Они проводятся после изучения каждой темы, чтобы выявить пробелы в знаниях и, при необходимости, скорректировать подход к обучению.

3. **Задания на принятие самостоятельных решений:** эти упражнения предполагают наличие готовых ответов и призваны развивать навыки самостоятельного мышления и принятия решений. Участникам предоставляется возможность проанализировать варианты и выбрать оптимальный путь решения задачи, что способствует формированию критического мышления.

4. **Тесты с ограничением времени:** такие тесты проводятся с целью развития способности работать в условиях стресса и дефицита времени. Это особенно важно в профессиональной деятельности, где часто требуется принимать решения быстро и уверенно.

5. **Практико-ориентированные задания:** эти задания фокусируются на применении теоретических знаний в реальных рабочих ситуациях. Они помогают оценить способность слушателя использовать изученные концепции и навыки в своей профессиональной практике, что делает обучение более прикладным и релевантным.

6. **Модульные тесты:** проводятся в конце каждого модуля дисциплины для оценки уровня усвоения материала в рамках определенного блока. Эти тесты дают представление о прогрессе слушателя на каждом этапе обучения, позволяя вносить коррективы в образовательный процесс.

7. **Финальные тесты:** итоговые тесты завершают курс и дают комплексную оценку освоения предметной области. Они включают задачи различного уровня сложности, позволяя определить общую степень подготовки слушателя и достижения целей обучения.

Процесс оценки начинается с автоматизированного тестирования терминов для измерения когнитивной компетенции, что позволяет оценить уровень знаний и понимания материала. Умение применять концепции (деятельностная компетенция) проверяется через итоговые модульные тесты, а развитие навыков — с помощью тестов-тренажеров. Мотивационная составляющая оценивается через выполнение прикладных и профессионально-ориентированных заданий, подтверждающих готовность слушателей к использованию знаний в профессиональной деятельности.

Оценка рефлексивного компонента осуществляется через двухэтапное тестирование: после первой попытки слушатель автоматически получает результаты. При наличии ошибок он анализирует их и может пройти повторное тестирование после изучения материала в другой версии подачи.

Система оценки всех компонентов позволяет определить уровень сформированности предметной компетентности обучающихся в условиях цифрового образовательного пространства.

Таким образом, созданная система, включающая интегрированные модели предметной области, обучающегося, адаптации и оценки, обеспечивает внедрение адаптивного обучения в цифровой среде и объективно измеряет уровень компетентности каждого слушателя.

В ходе реализации адаптивного обучения преподаватель или команда преподавателей разрабатывает образовательный контент. Они управляют учебным процессом, отслеживают результаты, корректируют взаимодействие с обучающимися и оказывают консультационную поддержку.

Одним из важных аспектов организации обучения в цифровой среде является взаимодействие между обучающимися и преподавателем. Это общение осуществляется в онлайн и офлайн форматах с использованием таких инструментов, как чаты и механизмы обратной связи, встроенные в элементы электронных курсов.

Используя гуманистический подход, адаптивные технологии обеспечивают индивидуализированное обучение, учитывая уровень развития, подготовленности и возможностей каждого слушателя. Внедренная технология делает акцент на самостоятельное освоение материала, самоконтроль и проектно-исследовательскую деятельность, что способствует развитию навыков самостоятельного мышления и ключевых компетенций, необходимых для успешной интеллектуальной работы.

Цель данной технологии — максимально адаптировать учебный процесс к индивидуальным особенностям и потребностям студентов. Основная концепция заключается в том, чтобы преподаватель одновременно поддерживал самостоятельную работу всех слушателей, уделял внимание каждому студенту индивидуально, а также учитывал их персональные характеристики в процессе обучения. Это создает условия для активного и персонализированного вовлечения студентов в учебный процесс.

В условиях цифровизации и в соответствии с современными требованиями к образовательному процессу рекомендуется внедрение цифровых образовательных платформ, построенных на адаптивных технологиях. Эти платформы обеспечивают гибкое управление учебным процессом, адаптируя его под особенности каждого слушателя, что способствует персонализированной подаче материала и эффективному взаимодействию.

Литература

1. Видова, Т. А. Возможности применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе / Т. А. Видова, И. Н. Романова //

Образовательные ресурсы и технологии. – 2023. – № 1(42). – С. 27-35. – DOI 10.21777/2500-2112-2023-1-27-35. – EDN DYOKHP.

2. Добрица, В. П. Применение интеллектуальной адаптивной платформы в образовании / В. П. Добрица, Е. И. Горюшкин // Auditorium. – 2019. – № 1(21). – С. 86-92. – EDN ZBQGUP.

3. Захарова, И. Г. Сопровождение индивидуальных образовательных траекторий на основе концепции объяснимого искусственного интеллекта / И. Г. Захарова, М. С. Воробьева, Ю. В. Боганюк // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, № 1. – С. 163-190. – DOI 10.17853/1994-5639-2022-1-163-190. – EDN IOBYEJ.

4. Романова Т. Н. Цифровые системы управления обучением – сравнительный анализ / Romanova T. N. LMS Benchmarking (<https://nesinmis.ru/romanova-t-n-2024/>)

5. Hwang G.-J., Xie H., Wah B.W., Gasevic D. Vision, challenges, roles and research issues of artificial intelligence in education. Computers and Education Artificial Intelligence. 2020; 1:100001. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001>

6. Girault, Marie-Conceptia, "Adaptive learning environments and student learning outcomes" (2021). Theses and Dissertations. 2867. <https://rdw.rowan.edu/etd/2867>

Identification of key principles and mechanisms for organising an adaptive system of professional development
Romanova T.N.

Institute for the Development of Professional Education

The article is devoted to the key principles and mechanisms of organising an adaptive system of professional development focused on the digitalisation of education. It considers the creation of personalised learning that takes into account the individual characteristics of students, their intellectual abilities and level of training. The author emphasizes the importance of flexibility of the educational process, where the teacher acts as a mentor, ensuring the active involvement of students. The main didactic principles of adaptive learning such as active participation, autonomy and personalization are described, which promote the development of critical thinking and independent work skills.

Keywords: Adaptive learning, LMS, vocational education, professional development, personalization, learning management. **References**

1. Vidova, T. A. Possibilities of application of artificial intelligence technologies in the educational process / T. A. Vidova, I. N. Romanova // Educational Resources and Technologies. - 2023. - № 1(42). - С. 27-35. - DOI 10.21777/2500-2112-2023-1-27-35. - EDN DYOKHP.
2. Dobritsa, V. P. Application of intelligent adaptive platform in education / V. P. Dobritsa, E. I. Goryushkin // Auditorium. - 2019. - № 1(21). - С. 86-92. - EDN ZBQGUP.
3. Zakharova, I. G. Support of individual educational trajectories based on the concept of explainable artificial intelligence / I. G. Zakharova, M. S. Vorobyeva, Y. V. Boganyuk // Education and Science. - 2022. - Т. 24, № 1. - С. 163-190. - DOI 10.17853/1994-5639-2022-1-163-190. - EDN IOBYEJ.
4. Romanova, T. N. Digital learning management systems - a comparative analysis / Romanova T. N. LMS Benchmarking (<https://nesinmis.ru/romanova-t-n-2024/>)
5. Hwang G.-J., Xie H., Wah B.W., Gasevic D. Vision, challenges, roles and research issues of artificial intelligence in education. Computers and Education Artificial Intelligence. 2020; 1:100001. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001>
6. Girault, Marie-Conceptia, 'Adaptive learning environments and student learning outcomes' (2021). Theses and Dissertations. <https://rdw.rowan.edu/etd/2867>

Интеграция искусственного интеллекта в адаптивную систему для профессионального развития педагогов в сфере беспилотных авиационных систем

Романова Тамара Николаевна

соискатель кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования в Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, tnikromanova@gmail.com

В статье рассмотрена адаптивная система обучения, разработанная для повышения квалификации педагогов в области беспилотных авиационных систем (БАС). Система использует технологии искусственного интеллекта для создания персонализированных образовательных траекторий, учитывающих начальный уровень подготовки, профессиональные потребности и результаты диагностики. Описаны ключевые компоненты системы, включая онлайн-тренажер для симуляции полетов и практическое обучение на полигонах, а также механизмы динамической коррекции учебного плана. Анализируется влияние адаптивного подхода на развитие профессиональных компетенций педагогов, повышение их вовлеченности и эффективности обучения.

Ключевые слова. Адаптивное обучение, LMS, профессиональное образование, повышение квалификации, персонализация, искусственный интеллект.

Развитие технологий беспилотных авиационных систем (далее - БАС) охватывает множество сфер: от сельского хозяйства до логистики и безопасности. Спрос на специалистов в этой области продолжает расти, что ставит перед образовательными учреждениями задачу ускоренной подготовки квалифицированных кадров.

Для этого требуется разработка новых методов обучения, которые позволят быстро и эффективно обучать специалистов. Государственные проекты, такие как «Цифровая экономика Российской Федерации», делают акцент на интеграции цифровых технологий в образование. Одним из таких решений являются адаптивные системы, которые помогают педагогам осваивать передовые технологии, включая БАС. Важным компонентом таких систем является практическая подготовка специалистов с использованием симуляционных и виртуальных инструментов.

Для более эффективного решения данной задачи будут являться адаптивные системы обучения с использованием технологии искусственного интеллекта, в которых образовательный процесс будет строиться на базе индивидуальных результатов обучения, обеспечивающее педагога персонализированное обучение с гибкой траекторией.

Персонализированные траектории в рамках адаптивной системы с использованием технологии ИИ, интегрированной с LMS, позволит учитывать начальный уровень знаний и навыков педагогов, а также их профессиональные потребности.

В процессе обучения педагоги могут корректировать свои образовательные траектории, возвращаться к сложным для них темам или, наоборот, ускорять процесс обучения при успешном освоении материала. Эта динамическая модель обучения обеспечит высокую степень вовлеченности педагогов в процесс повышения квалификации и способствует развитию устойчивых профессиональных компетенций.

Такой подход особенно актуален в условиях профессиональной переподготовки, когда педагоги изначально имеют различный уровень подготовки: от базовых знаний до экспертного уровня в определенных аспектах использования БАС.

Первым этапом построения персонализированных образовательных траекторий является диагностика исходного уровня знаний и навыков обучающихся. Данный этап играет критически важную роль, так как именно на его основе формируется индивидуальный образовательный маршрут. В ходе диагностического тестирования оцениваются следующие ключевые компетенции:

1. **Теоретические знания** — понимание принципов работы БАС, их конструктивных особенностей, знаний в области аэродинамики, навигации, связи и правового регулирования. Педагоги должны продемонстрировать базовые и продвинутое теоретические знания, которые будут использоваться в процессе обучения.

2. **Практические навыки** — умение управлять БАС в различных условиях, работать с программным обеспечением для анализа данных, а также использовать системы управления полетом. Оценка практических навыков важна для определения уровня компетенции педагогов в условиях реальной эксплуатации БАС.

3. **Технологическая готовность** — владение современными цифровыми инструментами и образовательными платформами, что особенно важно в контексте использования LMS и симуляторов для полетов. Педагоги должны быть готовы эффективно использовать цифровые средства обучения в ходе курса.

Результаты диагностики ИИ позволят выявить слабые и сильные стороны каждого участника и определить, какие аспекты обучения требуют большего внимания. Это создаёт основу для построения персонализированных образовательных траекторий.

На основе анализа данных ИИ в адаптивной системе каждый обучающийся получает образовательный маршрут, который соответствует его уровню подготовки и прогрессу в процессе обучения. Например, если студент лучше усваивает материал через практическое применение, ИИ может рекомендовать больше практических заданий или симуляций.

Персонализация обучения в данном контексте реализуется через несколько ключевых механизмов:

1. **Модульная структура программы.** Учебная программа разделена на модули, которые могут включать как теоретические блоки, так и практические задания. Каждый обучающийся проходит модули в соответствии с результатами диагностики, начиная с того уровня, который соответствует его текущим компетенциям.

2. **Уровни сложности обучения.** В зависимости от исходного уровня подготовки педагога делаются на три основные группы:

Базовый уровень — педагоги, только начинающие работать с БАС, получают базовые знания по конструкции и эксплуатации систем. Практические задания на этом уровне включают простейшие симуляции полетов, направленные на освоение базовых функций.

Продвинутый уровень — педагоги, которые уже имеют опыт работы с БАС, но нуждаются в углублении своих знаний и навыков. Им предлагаются задания, связанные с управлением сложными системами, работой с аналитическим программным обеспечением и решением нестандартных ситуаций.

Экспертный уровень — педагоги с высоким уровнем подготовки, которые работают с передовыми технологиями БАС. Эти участники проходят

модули, направленные на разработку и интеграцию беспилотных систем в комплексные системы управления, решение аварийных ситуаций и использование инновационных технологий управления.

3. **Динамическая коррекция учебного плана.** В процессе обучения педагоги проходят промежуточные тестирования и оценки, на основе которых происходит автоматическая корректировка их образовательного маршрута. Если обучающийся демонстрирует уверенные знания и навыки на одном уровне, система предлагает ему перейти на более сложный модуль. При необходимости обучающийся может вернуться к изучению материала предыдущего уровня, если чувствует, что не освоил его в полной мере. Эта гибкость позволяет каждому участнику двигаться по индивидуальной траектории с оптимальной для него скоростью.

Стоит отметить, что одним из ключевых элементов персонализированной системы является постепенное усложнение как теоретических, так и практических аспектов курса.

В процессе обучения каждый обучающийся сталкивается с возрастающей сложностью заданий, что обеспечивает развитие навыков и постепенное погружение в профессиональную среду.

1. **Теоретические материалы** на начальных этапах обучения могут включать базовые понятия и концепции, такие как принципы работы БАС, аэродинамика, основы навигации. По мере продвижения по курсу эти материалы усложняются, включая более специализированные и углубленные темы, такие как автоматизация процессов, анализ данных с БАС и управление сложными системами.

2. **Практические задания и симуляции.** Практическая часть обучения начинается с базовых симуляций полетов, в которых обучающийся должен освоить основные навыки управления беспилотными системами. По мере прохождения курса сложность заданий увеличивается: к управлению добавляются экстремальные условия (например, симуляция аварийных ситуаций или изменение погодных условий), решение проблем в реальном времени, работа с аналитическими данными, настройка оборудования и программных систем.

3. **Оценка и обратная связь.** Каждый этап практического обучения сопровождается автоматической оценкой выполнения заданий и подробной обратной связью. Например, в симуляторе полетов, если обучающийся допускает ошибки при управлении БАС в аварийной ситуации, система указывает на ошибки и предоставляет материалы для повторного изучения, что помогает педагогу улучшить свои навыки.

Далее для более эффективной практической подготовки в систему был интегрирован онлайн-тренажер для симуляции полетов и практического обучения на полигонах. В адаптивной системе для повышения квалификации педагогов в области БАС предусмотрено два ключевых подхода к практическому обучению: использование онлайн-тренажера для симуляции полетов и проведение занятий на специализированных полигонах.

Интеграция ИИ на этапе отработки практических навыков поможет учитывать разные уровни подготовки педагогов, а также специфические задачи их профессиональной деятельности. Рассмотрим каждый из них:

1. Группа с онлайн-тренажером для симуляции полетов. Обучающиеся слушатели с использованием онлайн-тренажера получают возможность моделировать реальные полетные ситуации в виртуальной среде. Этот подход особенно полезен для тех, кто имеет ограниченный доступ к полигону или нуждается в отработке действий в сложных и аварийных условиях, которые трудно смоделировать на практике.

1. Адаптивность заданий. В зависимости от уровня подготовки педагогов тренажер подстраивается под их компетенции. Для новичков предлагаются простые задания, включающие основные маневры и управление БАС в безопасных условиях. Для опытных педагогов система предлагает сложные сценарии: полеты в условиях сложной навигации, аварийные ситуации, а также управление несколькими БАС одновременно. Интеграция ИИ в симуляторы полета БАС может позволить создать интерактивные и адаптивные тренажеры, которые учитывают уровень подготовки обучающегося и постепенно увеличивают сложность заданий, что способствует более глубокому усвоению материала.

2. Экономичность и доступность. Использование тренажера позволяет снизить затраты на обучение, связанные с эксплуатацией реальных систем, а также предоставляет гибкость в плане времени и места проведения занятий. Это особенно важно для педагогов, работающих в удаленных районах или не имеющих возможности регулярно посещать полигоны.

3. Оценка и коррекция. Важным элементом системы является мгновенная обратная связь. Тренажер не только фиксирует ошибки педагогов, но и предоставляет подробные рекомендации по их исправлению, что способствует быстрому обучению и коррекции поведения в реальных ситуациях.

2. Группа, обучающаяся на полигонах. Практическое обучение на полигонах проводится для обучающихся, у которых есть возможность и предпочтения работать с реальными беспилотными системами. Полигоны позволяют проводить полевые испытания в условиях, приближенных к реальным, и обеспечивают более глубокое погружение в процесс эксплуатации БАС.

1. Реальная практика управления БАС. Педагоги отрабатывают ключевые навыки управления и обслуживания беспилотных систем в реальной среде. Это включает управление полетом, взаимодействие с наземными службами, решение технических проблем и аварийных ситуаций в условиях реальной эксплуатации.

2. Сложные условия эксплуатации. На полигонах педагоги сталкиваются с различными сложными условиями эксплуатации БАС, включая работу в неблагоприятных погодных условиях, проведение полетов в ограниченном воздушном про-

странстве, а также управление аппаратами в условиях недостаточной видимости или потери связи с оператором.

3. Командная работа и взаимодействие. В отличие от индивидуальной работы на тренажере обучение на полигонах предполагает командную работу. Педагоги учатся взаимодействовать с коллегами, координировать действия и принимать коллективные решения в условиях реальной эксплуатации БАС.

Важно подчеркнуть, что, проведенный сравнительный анализ двух стратегий обучения, позволил глубже понять особенности и эффективность в достижении поставленных целей. Оба подхода к практическому обучению – использование онлайн-тренажера и обучение на полигонах – обладают своими преимуществами и могут быть эффективно интегрированы в адаптивную систему в зависимости от потребностей и возможностей педагогов:

- **Онлайн-тренажер** обеспечивает гибкость, доступность и возможность моделирования сложных ситуаций, которые трудно воссоздать на полигоне.

- **Полигонное обучение** предоставляет опыт работы с реальными беспилотными системами, а также развивает навыки командной работы и взаимодействия в реальных условиях.

Персонализированные результаты обучения позволяют гибко распределить обучающихся между этими двумя подходами, исходя из их индивидуальных целей, уровня подготовки и предпочтений.

Необходимо добавить, что преподаватели курса играют важную роль в корректировке целей обучения, что способствует созданию динамичной и адаптивной образовательной среды. Стоит отметить, что в данном случае ИИ может помочь проанализировать эффективность различных педагогических подходов и рекомендовать изменения, основанные на том, что лучше всего работает для конкретных групп студентов, что поможет каждому участнику определить свои сильные и слабые стороны.

По итогам анализа ИИ каждый обучающийся имеет возможность на индивидуальную «сессию» (встречу) с преподавателем, ведущим курс. Дадим описание с какой целью данные сессии включены в адаптивную систему.

- **Оценка прогресса:** преподаватель курса обсуждает с обучающимся его достижения и трудности, предоставляя пространство для открытого диалога. Этот процесс анализа помогает скорректировать дальнейшие цели обучения и вносить необходимые изменения в учебный план. Такой подход позволяет избежать накопления пробелов в знаниях и своевременно устранять возникающие проблемы, обеспечивая тем самым более эффективное освоение материала.

- **Постановка новых целей:** на основе анализа прогресса преподаватель предлагает новые задачи для тех обучающихся, которые демонстрируют высокий уровень прогресса. Это может включать в себя более сложные темы или проекты, которые

стимулируют дальнейшее развитие и углубление знаний. А для обучающихся, испытывающих сложности, разрабатываются дополнительные задания и индивидуальные маршруты обучения, которые соответствуют их текущим потребностям и уровню подготовки. Этот индивидуализированный подход обеспечивает более высокую мотивацию и вовлечённость, что в конечном итоге способствует более качественному усвоению материала.

В целом, преподаватели курса не только обучают, но и активно поддерживают обучающихся в их профессиональном развитии, что создаёт условия для успешного и эффективного процесса обучения. Это взаимодействие между преподавателями и обучающимися позволяет гибко адаптировать учебный план, что, в конечном итоге, ведет к значительному улучшению качества образовательного процесса и повышению его эффективности.

С учетом всего вышесказанного рассмотрим подробнее организацию курса на основе системы управления обучением (LMS), использующей передовые технологии искусственного интеллекта. Это поможет нам глубже понять, каким образом адаптивные образовательные системы могут быть внедрены для повышения квалификации педагогов, работающих с БАС, а также как они способствуют созданию гибкой и эффективной образовательной среды, которая отвечает современным требованиям и вызовам. Представим ранее рассмотренную систему в виде схемы для более наглядного понимания.



Рис. 1– Схема адаптивной системы

Представленная схема адаптивной системы обучения с использованием искусственного интеллекта (ИИ) иллюстрирует взаимосвязи между ключевыми компонентами, обеспечивающими персонализированный подход к образовательному процессу. Система состоит из семи основных блоков,

каждый из которых выполняет определённые функции и взаимодействует с другими элементами.

1. **Входные данные (Блок 1): профиль обучающегося.** Этот блок отвечает за сбор данных о студентах, включая их начальный уровень знаний, профессиональные потребности и предпочтения в обучении. Методы сбора данных включают тестирование, опросы и самооценку, что позволяет сформировать полное представление о каждом обучающемся.

2. **Обработка данных (Блок 2): ИИ-движок.** На основе собранной информации блок ИИ-движка проводит анализ данных, определяя персонализированные учебные траектории для студентов. Алгоритмы в этом блоке позволяют адаптировать учебный план и выстроить учебную траекторию в зависимости от уровня знаний: для начинающих - базовые курсы, для среднего уровня - углубленные темы и практические задания, для продвинутых - узкопрофильные темы и специализированные проекты.

3. **Персонализированные учебные траектории (Блок 3).** Этот блок формирует индивидуальные пути обучения, учитывая данные из Блока 2. Персонализированные траектории обеспечивают адаптацию процесса обучения в зависимости от успехов студентов, позволяя быстро переключаться на более сложные материалы или возвращаться к предыдущим темам при возникновении трудностей.

4. **Учебный контент (Блок 4): адаптивные материалы.** Блок учебного контента включает разнообразные материалы, такие как видео-лекции, интерактивные модули и тесты. Адаптация контента осуществляется в зависимости от оценок, полученных студентами через механизм обратной связи. Это позволяет поддерживать высокий уровень вовлеченности и мотивации обучающихся.

5. **Обратная связь (Блок 5): механизм обратной связи.** Этот блок обеспечивает мгновенную обратную связь для студентов, позволяя им оценивать выполненные задания и получать рекомендации по дальнейшему обучению. В зависимости от результатов система может рекомендовать дополнительные занятия или, наоборот, предлагать более сложные задания.

6. **Оценка и коррекция (Блок 6): инструменты оценки.** Блок инструментов оценки проводит мониторинг успеваемости студентов и корректирует их образовательные маршруты. Промежуточные тестирования и оценка результатов позволяют оперативно вносить изменения в учебный план, адаптируя его к потребностям обучающихся.

7. **Влияние педагога на обучение (Блок 7).** Преподаватель играет ключевую роль в адаптивной системе, анализируя результаты обучающихся и корректируя их персонализированные учебные траектории. Обратная связь от педагогов, обсуждение успехов и трудностей, а также поддержка в установлении новых целей обеспечивают более высокую мотивацию студентов и улучшают качество обучения.

Эта модель демонстрирует, как адаптивная система обучения с использованием ИИ обеспечивает персонализированный подход к обучению, адаптирует процесс получения знаний и навыков и эффективно реагирует на потребности студентов и требования рынка труда. Влияние педагогов как отдельного блока подчеркивает их важную роль в оптимизации учебных маршрутов и создании эффективной образовательной среды.

Рассмотрим процесс построения учебной траектории и взаимосвязь между уровнями обучения более детально и структурировано.

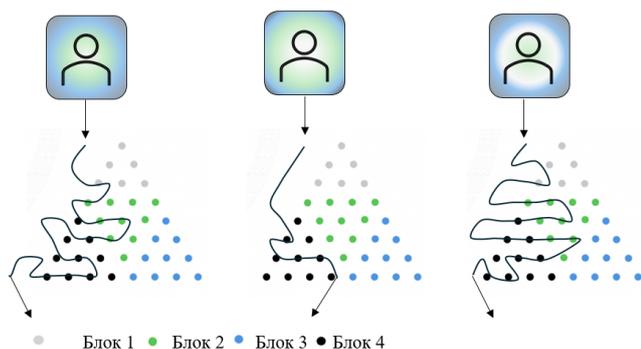


Рис.2 – Процесс построения учебной траектории

Схема построения учебной траектории в адаптивной модели обучения иллюстрирует процесс создания персонализированных путей обучения для студентов с учетом их индивидуальных характеристик, уровня усвоения материала и мотивации. Опишем основные этапы построения учебной траектории:

1. **Сбор данных о студенте.** На начальном этапе осуществляется диагностика, включающая тестирование, опросы и самооценку. Это позволяет определить начальный уровень знаний, профессиональные потребности и предпочтения обучающегося.

2. **Анализ данных и создание уровней обучения.** На основе собранной информации алгоритмы искусственного интеллекта анализируют данные и формируют предварительный профиль студента. В результате выделяются несколько уровней обучения:

- **базовый уровень:** для студентов с минимальными знаниями;
- **средний уровень:** для студентов с базовыми знаниями, желающих углубить свои знания;
- **высокий уровень:** для студентов, стремящихся изучать новые технологии и применять полученные знания на практике.
- **экспертный уровень:** для студентов с высоким уровнем подготовки, готовых решать сложные задачи и участвовать в исследовательских проектах.

3. **Динамическое взаимодействие уровней.** В процессе обучения студенты могут переходить между уровнями в зависимости от их успехов, что создает возможность для адаптации учебного маршрута:

- если студент на **Базовом уровне** демонстрирует хорошие результаты, он может перейти на **Средний уровень**.

- если студент на **Среднем уровне** испытывает трудности, ему может быть предложено вернуться на **Базовый уровень** для повторного изучения.

4. **Поддержка и обратная связь.** Важной частью процесса является регулярная обратная связь от преподавателей и системы ИИ, которая позволяет корректировать учебный маршрут. При возникновении трудностей студент получает рекомендации по дополнительным материалам и заданиям.

Стоит отметить, что схема построения учебной траектории в адаптивной модели обучения обеспечивает индивидуализированный подход к обучению, позволяя студентам двигаться по своим уникальным маршрутам. Это делает процесс обучения более гибким и эффективным, что особенно актуально в условиях быстро развивающихся технологий и изменяющихся требований рынка труда.

На начальном этапе внедрения адаптивной модели осуществляется сбор данных о слушателе, где искусственный интеллект играет важную роль в обработке и анализе информации. Важным элементом этого процесса является диагностика, которая включает в себя тестирование, опросы и самооценку. Эти инструменты помогают выявить начальный уровень знаний и умений обучающегося, формируя его профиль. Полученные данные служат основой для дальнейшего анализа, который позволяет ИИ определить сильные и слабые стороны студента. Использование ИИ на этом этапе значительно ускоряет процесс обработки данных и позволяет создать более точный и детализированный профиль слушателя.

После сбора и анализа данных искусственный интеллект разрабатывает персонализированные учебные траектории. На основе информации о каждом студенте система формирует несколько уровней обучения: базовый, средний, высокий и экспертный. Эти уровни соответствуют глубине знаний и подготовки студентов. Базовый уровень предназначен для новичков, которые только начинают осваивать новый материал, тогда как экспертный уровень предлагает сложные и специализированные темы для продвинутых обучающихся, готовых к решению более сложных задач.

Одной из ключевых задач, решаемых ИИ, является персонализация учебного процесса. Искусственный интеллект осуществляет анализ индивидуальных характеристик студентов и формирует адаптивные траектории, которые учитывают уникальные потребности каждого обучающегося. ИИ может предсказывать, какие темы будут наиболее полезны для конкретного студента, что повышает его вовлеченность в учебный процесс и способствует лучшему усвоению материала. Этот процесс включает использование сложных алгоритмов, которые анализируют предыдущие действия студента и определяют оптимальные направления для дальнейшего изучения.

Система использует алгоритмы, основанные на ИИ, для формирования рекомендаций, которые

предлагают студентам оптимальные пути обучения и соответствующие учебные материалы на основе их предыдущих действий. Эти рекомендательные системы помогают обучающимся находить наиболее подходящие ресурсы, что способствует более эффективному освоению курса. Например, если студент успешно завершил несколько уроков, система может предложить более сложные темы или переход на другой раздел, что поможет ему углубить знания.

Важной функцией ИИ в адаптивной системе является мониторинг успеваемости студентов. Система отслеживает прогресс обучающихся, анализируя их успехи и трудности. Это позволяет вносить корректировки в учебный план и адаптировать уровень сложности материалов. Искусственный интеллект анализирует данные о том, как студенты справляются с заданиями, и в случае обнаружения трудностей предлагает дополнительные материалы для изучения или переводит студента на более низкий уровень для повторного освоения. Эта функция способствует созданию гибкой и поддерживающей образовательной среды, в которой каждый студент может получать необходимую помощь.

ИИ также активно участвует в оценке сложности учебных заданий. Используя методы, такие как Теория отклика предметов и модель рейтинга Эло, система проводит оценку сложности учебных задач и их соответствия уровню знаний студентов. Эти методы позволяют динамически подбирать задания, которые наилучшим образом подходят для каждого обучающегося, увеличивая вероятность успешного выполнения. Искусственный интеллект может рассчитывать вероятность того, что студент решит задачу, основываясь на его предыдущих успехах и характеристиках задачи, что в свою очередь позволяет улучшить качество обучения.

Не менее важным аспектом является возможность предоставления обратной связи. ИИ анализирует реакции студентов на предлагаемые материалы, что позволяет системе обновлять данные о знаниях обучающегося и генерировать новые рекомендации. Например, если студент отмечает урок как слишком сложный, система может предложить дополнительные материалы, которые помогут ему лучше понять тему. Эта адаптивность обеспечивает гибкость в обучении и позволяет поддерживать высокий уровень вовлеченности, что особенно важно для успешного освоения знаний.

Система также анализирует, как студенты взаимодействуют с учебными материалами. Искусственный интеллект определяет, как обучающиеся осваивают контент, что позволяет выявлять эффективные стратегии обучения и улучшать качество предоставляемых материалов. На основе собранной информации система может предсказывать потенциальные трудности, с которыми могут столкнуться слушатели, и заранее предлагать им необходимые ресурсы или поддержку. Это предсказание может быть основано на данных о том, как студенты вели себя в аналогичных ситуациях в прошлом.

Динамическое моделирование учебных путей - еще одна важная функция, выполняемая ИИ. Система может предсказывать вероятный успех студентов на основе их текущих знаний и выбора тем, что способствует созданию более адаптивной и эффективной образовательной среды. Искусственный интеллект способен предсказывать, какие темы и задания могут вызвать затруднения, позволяя студентам заранее получать необходимую поддержку и избегать стресса от сложных заданий.

Кроме того, использование ИИ в адаптивных системах обучения открывает новые горизонты для исследователей и практиков. Поддержка со стороны ИИ может существенно изменить не только процесс обучения, но и всю образовательную среду, включая преподавательский состав и административные подходы. В результате интеграция ИИ в образовательные системы создает более динамичную, гибкую и продуктивную атмосферу для всех участников образовательного процесса.

Таким образом, интеграция искусственного интеллекта в адаптивные системы обучения создает возможности для персонализации, оптимизации и повышения эффективности образовательного процесса. ИИ не только улучшает качество обучения, но и способствует повышению уровня удовлетворенности студентов, делая процесс обучения более интерактивным и адаптивным к их индивидуальным потребностям. В условиях стремительно меняющегося мира, где требования к знаниям и навыкам постоянно эволюционируют, такие адаптивные подходы становятся необходимыми для подготовки квалифицированных специалистов, способных успешно справляться с новыми вызовами.

Литература

1. Видова, Т. А. Возможности применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе / Т. А. Видова, И. Н. Романова // *Образовательные ресурсы и технологии*. – 2023. – № 1(42). – С. 27-35. – DOI 10.21777/2500-2112-2023-1-27-35. – EDN DYOKHP.
2. Добрица, В. П. Применение интеллектуальной адаптивной платформы в образовании / В. П. Добрица, Е. И. Горюшкин // *Auditorium*. – 2019. – № 1(21). – С. 86-92. – EDN ZBQGUP.
3. Захарова, И. Г. Сопровождение индивидуальных образовательных траекторий на основе концепции объяснимого искусственного интеллекта / И. Г. Захарова, М. С. Воробьева, Ю. В. Боганюк // *Образование и наука*. – 2022. – Т. 24, № 1. – С. 163-190. – DOI 10.17853/1994-5639-2022-1-163-190. – EDN IOBYEJ.
4. Романова Т. Н. Цифровые системы управления обучением – сравнительный анализ / Romanova T. N. LMS Benchmarking (<https://nesinmis.ru/romanova-t-n-2024/>)
5. Hwang G.-J., Xie H., Wah B.W., Gasevic D. Vision, challenges, roles and research issues of artificial intelligence in education. *Computers and Education Artificial Intelligence*. 2020; 1:100001. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001>

6. Girault, Marie-Conceptia, "Adaptive learning environments and student learning outcomes" (2021). *Theses and Dissertations*. 2867. <https://rdw.rowan.edu/etd/2867>

Integrating artificial intelligence into an adaptive system for the professional development of unmanned aircraft systems educators
Romanova T.N.

Institute for the Development of Professional Education

The article examines an adaptive learning system designed to enhance the professional development of educators specializing in unmanned aerial systems (UAS). The system leverages artificial intelligence technologies to create personalized learning trajectories tailored to initial skill levels, professional needs, and diagnostic results. Key components of the system are described, including an online flight simulator and practical training at specialized test sites, as well as mechanisms for dynamic adjustment of the curriculum. The study analyzes the impact of the adaptive approach on the development of educators' professional competencies, their engagement, and the overall effectiveness of training.

Keywords: Adaptive learning, LMS, vocational education, professional development, personalization, artificial intelligence.

References

1. Vidova, T. A. Possibilities of application of artificial intelligence technologies in the educational process / T. A. Vidova, I. N. Romanova // *Educational Resources and Technologies*. - 2023. - № 1(42). - C. 27-35. - DOI 10.21777/2500-2112-2023-1-27-35. - EDN DYOKHP.
2. Dobritsa, V. P. Application of intelligent adaptive platform in education / V. P. Dobritsa, E. I. Goryushkin // *Auditorium*. - 2019. - № 1(21). - C. 86-92. - EDN ZBQGUP.
3. Zakharova, I. G. Support of individual educational trajectories based on the concept of explainable artificial intelligence / I. G. Zakharova, M. S. Vorobyeva, Y. V. Boganyuk // *Education and Science*. - 2022. - T. 24, № 1. - C. 163-190. - DOI 10.17853/1994-5639-2022-1-163-190. - EDN IOBYEJ.
4. Romanova, T. N. Digital learning management systems - a comparative analysis / Romanova T. N. *LMS Benchmarking* (<https://nesinmis.ru/romanova-t-n-2024/>)
5. Hwang G.-J., Xie H., Wah B.W., Gasevic D. Vision, challenges, roles and research issues of artificial intelligence in education. *Computers and Education Artificial Intelligence*. 2020; 1:100001. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001>
6. Girault, Marie-Conceptia, 'Adaptive learning environments and student learning outcomes' (2021). *Theses and Dissertations*. <https://rdw.rowan.edu/etd/2867>

Эволюция инженерной деятельности как движущая сила смены экономических укладов

Серебрякова Наталья Григорьевна

канд. тех. наук, доцент кафедры «Техническая эксплуатация автомобилей», Белорусский государственный аграрный технический университет, bsatu.serebryakova@gmail.com

Серебряков Игорь Андреевич

канд. тех. наук, доцент кафедры «Техническая эксплуатация автомобилей», Белорусский национальный технический университет, serabryakovtea@bntu.by

Экономика цивилизации развивается неравномерно. В процессе инженерной деятельности происходит поступательное накопление инноваций, которые при достижении некоторой критической массы приводят к смене технологического уклада. При этом процесс смены характеризуется быстрым течением и преобладающим влиянием на все аспекты жизнедеятельности цивилизации. Новый этап, в свою очередь, выводит инженерную деятельность на принципиально новый уровень, что формирует необходимость в радикальной модернизации инженерного образования. В статье рассматривается современный процесс смены экономического уклада на основе циклической истории промышленного развития и основных теорий, ее объясняющих. Авторы анализируют исторические этапы развития инженерной мысли и ее влияние на формирование новых экономических парадигм, начиная с промышленной революции и заканчивая современными технологическими прорывами. Особое внимание уделяется тому, как инженерные инновации способствуют изменению структуры производства, созданию новых отраслей промышленности и, как следствие, трансформации экономических систем.

Ключевые слова: эволюция инженерной деятельности, экономические уклады, инженерные инновации, технологические изменения, экономические трансформации, инженерная мысль, промышленная революция, междисциплинарные подходы

В процессе развития инженерной деятельности поступательное накопление инноваций приводит к смене технологических укладов, характеризующейся быстрым течением и сильнейшим влиянием на все аспекты цивилизации.

Продукт инженерной деятельности, выраженный в некотором эпохальном достижении либо в накоплении критической массы новаций, может явиться причиной или главным фактором смены социально-экономического уклада, которая, в свою очередь, выводит инженерную деятельность на новый уровень и требует радикальной модернизации инженерного образования.

В возникновении экономических укладов и их трансформации закономерной является устойчивая циклическая регулярность, которая включает фазы роста и фазы спада, динамика которых достаточно правдоподобно описывается концепцией больших волн Кондратьева, которая не только дает точное соответствие исторической фактографии, но и обладает значительной предсказательной ценностью.

Инженерное дело и смена укладов

1 Технологические уклады

Проанализируем связь зарождения, развития и смены экономических укладов с циклами развития инженерной деятельности, т.е. с диалектикой производительных сил.

В первую очередь, надо отметить, что если сам факт наличия и циркулирования экономических укладов не вызывает сомнения и воспринимается исследователями приблизительно одинаково, то теорий, описывающих механизмы развития, движущие силы и причинно-следственные связи достаточно много и их смысловые составляющие значительно различаются.

Прежде всего, можно выделить три группы теорий, основанных на различной субстанциональности движущих сил. Первая группа может быть названа социально-политической. В ней движущими силами являются общественные отношения вокруг собственности и процессов производства материальных благ. Наиболее ярким представителем здесь является марксизм-ленинизм, концепции которого настолько известны, что не требуют комментариев.

Вторая группа теорий определяет в качестве движущей силы экономические категории, которые, например, обуславливают зарождение капитализма, его развитие и заключительную фазу, которая в зависимости от предпочтений исследователя выражается либо в гибели уклада, либо в приобретении новых форм [1].

Отдельную, небезынтересную, группу образуют конспирологические теории и теории, выходящие в своих посылах за пределы материального мира.

Спектр идей здесь разнообразен — от представлений о мировом правительстве или глобальном предикторе [1] до близких к эзотерике концепций космических периодов и т.п. [2].

Перечисленная выше структура представлена для полноты картины и не в коем случае не является предметом нашего рассмотрения. Нас будет интересовать связь смены укладов с продуктами инженерной деятельности.

Возможно, точнее было бы сказать: влияние продукта инженерной деятельности на смену уклада.

Логика говорит о том, что, разумеется, отдельные достижения инженерной мысли, и уже точно, не каждое достижение инженерной мысли, способно существенно повлиять на организацию экономики, однако, в древности, возможно, даже отдельное изобретение могло оказаться толчком для радикальных исторических преобразований.

К таким продуктам инженерной деятельности можно отнести изобретение колеса, роль которого можно оценить по огромным различиям между цивилизациями Старого и Нового света.

Технологический уклад — «это совокупность сопряжённых производств, имеющих единый технический уровень и развивающихся синхронно» [3].

Признано, что в мире пройдены пять технологических укладов, в наступающий момент наступает Шестой техноуклад [4]. Полный список технологических укладов с указанием определяющих параметров представлен на рисунке.

В 2025 году доля производительных сил пятого технологического уклада в развитых странах составила 60%, четвёртого — 20%, шестого — около 5%. Шестой техноуклад в этих странах по факту наступил в 2014–2018 гг.

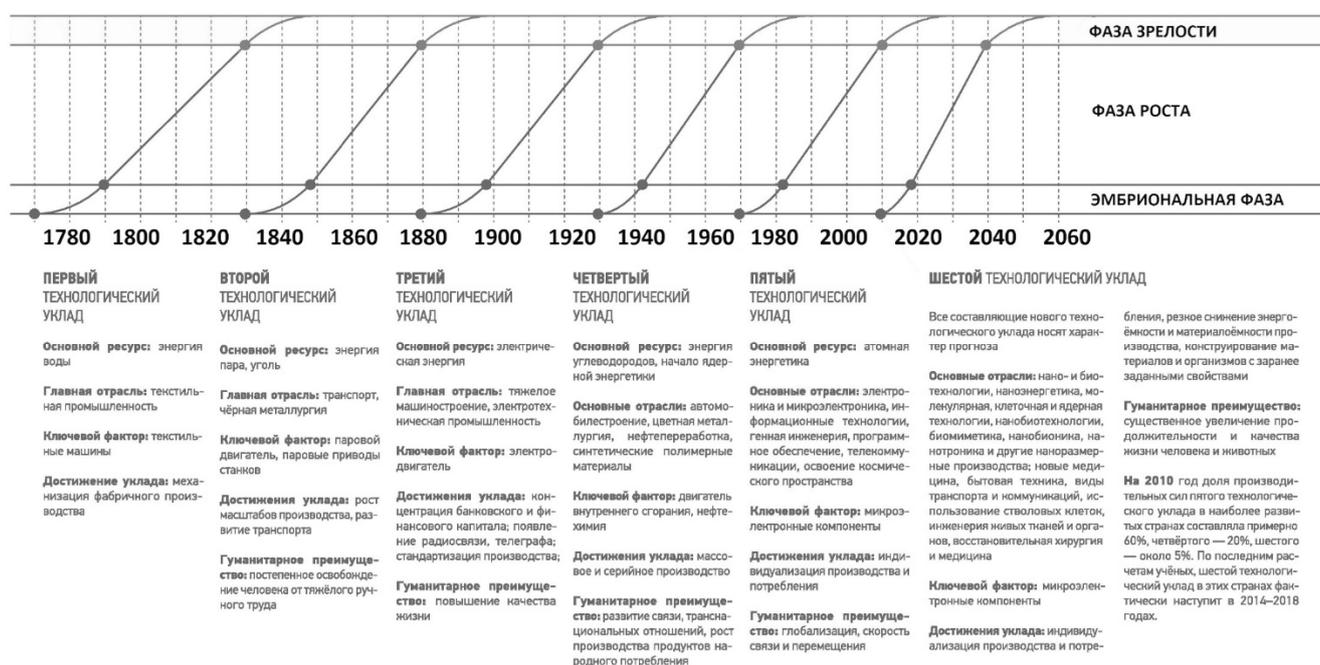


Рисунок — Список технологических укладов

2. Промышленные революции. Краткий обзор

Непосредственную связь со сменой экономических укладов имеют т.н. промышленные революции. Причем, этот термин имеет два несколько различающихся понимания. С одной стороны, промышленные революции вызывают первичный переход от аграрного уклада экономики с преобладанием ручного труда к индустриальному с доминированием машинного производства. С другой стороны, уже внутри индустриального общества выделяются промышленные революции, в которых происходит смена основной доминанты экономики. Рассмотрим эту проблему начиная с первой промышленной революции.

Понятие промышленной революции в экономической науке появилось в конце XIX века и предназначалось для описания процессов, имевших

начало в XVIII веке [5, 6, 7]. Предпосылки промышленной революции были связаны с ростом численности населения во многих европейских странах, из которых последовала потребность в сельскохозяйственной продукции и, соответственно, спроса на нее. Увеличение спроса неизбежно привело к необходимости увеличения продуктивности производства, которое оказало влияние на все составляющие экономического уклада. В социально-экономическом плане происходило изменение системы землепользования так, что на смену отдельным крестьянским хозяйствам пришли арендаторы, использующие наемный труд и стремящиеся к увеличению прибыльности. Параллельно ускорилось развитие аграрной науки по выведению новых пород животных и селекции растений. Но основное влияние на экономический уклад оказала потреб-

ность в принципиальном изменении технологий обработки земли и переработке продукта, в которых ручной труд заменялся машинным. Данное обстоятельство привело к процессу развития с положительной обратной связью. С одной стороны, сельское хозяйство требовало все больше промышленной продукции, причем, не только для технологических нужд, но и для потребления новыми социальными группами, которые потеряли связь с натуральным хозяйством. С другой стороны, увеличение прибыльности сельского хозяйства привело к возможности накопления значительных объемов капитала, за счет которого стало возможным создание новых заводов и фабрик.

Рассматривая техническое содержание промышленной революции, следует рассматривать три компонента механизмов, которые являются относительно независимыми:

- двигатель, в котором другие виды энергии преобразуются в механическую работу;
- передаточный механизм, который распределяет энергию двигателя по потребителям;
- рабочая машина или рабочий орган, который выполняет конкретную специфическую работу.

Нетрудно заметить, что эти компоненты являются относительно независимыми и могут иметь соответственно независимое развитие. Двигатели характеризуются универсальностью, передаточные механизмы – относительной универсальностью, а рабочая машина всегда имеет индивидуальную конструкцию.

Характерно, что рабочая машина появилась раньше двух других компонентов. Она производила необходимые операции, а в движение ее приводила обычно мускульная сила рабочего. Наиболее характерным примером такого устройства являются ткацкие станки. Однако столетиями ткацкое производство оставалось практически неизменным, пока во второй половине XVIII века ткацкий станок как рабочая машина не был соединен с источником энергии. Этот факт привел к перевороту в ткацком производстве и обозначил формальную точку начала промышленной революции.

Характерно также и то, что принципиальным является сам факт создания триединого механизма, а конкретные формы – второстепенны. В частности, первоначально двигателем для механизмов являлись водяные колеса, которые были известны задолго до этого. Т.е., новацией здесь явилось соединение, по сути, известных предметов, что подчеркивает в данном случае приоритет потребности над изобретением.

Трансформация текстильной промышленности, начавшаяся в Англии, немедленно повысила качество производимого продукта и снизила затраты, что обеспечило огромные конкурентные преимущества и, как следствие – накопление капитала, который вкладывался в развитие.

Применение водяного двигателя, по понятным причинам, было ограничено, соответственно, возникла потребность в универсальном независимом источнике энергии, который и появился в XVIII веке в виде парового двигателя с цилиндром и поршнем.

Таким образом, получил начало, т.н. «век пара», начавшийся в 1775 году производством паровых машин.

Таким образом, до этого момента процесс развития определялся развитием общественной потребности, из которой следовали технические новации. Но с изобретением паровой машины активировался обратный процесс: изобретение двигателя инициировало развитие других отраслей, в частности, транспорта. Были построены лодки с паровым двигателем, пароходы, и с 1830-х паровое сообщение через Атлантику стало регулярным.

Новый этап промышленной революции был связан со способом получения машин. Первоначально он содержал много ручного труда, по сути, ремесленного. Но после изобретения токарного станка удалось механизировать производство самих машин, что и обусловило новый этап промышленной революции.

Таблица 1
Промышленные революции по Г.П. Щедровицкому

Промышленная революция	Период	Инновации/прорывы	Результат
Первая	Конец XVIII в. – начало XIX в.	Водяные и паровые двигатели, ткацкие станки, транспорт, металлургия	Переход от аграрной экономики к промышленному производству, развитие транспорта
Вторая	Вторая половина XIX в. – начало XX в.	Электрическая энергия, высококачественная сталь, нефтяная и химическая промышленность, телефон, телеграф	Поточное производство, электрификация, железные дороги,
Третья	Конец XX в. – ...	Цифровизация, развитие электроники, применение в производстве информационно-коммуникационных технологий	Автоматизация, робототехника, разделение труда
Четвертая	Термин введен в 2011 году в рамках <i>HiTech</i> стратегии Германии, один из проектов <i>Industrie 4.0</i>	Глобальные промышленные сети, Интернет вещей, переход на возобновляемые источники энергии, переход от металлургии к композитным материалам, 3D принтеры, <i>AgTech 4.0</i> , самоуправляемый транспорт, нейросети, генная модификация, биотехнологии, искусственный интеллект	Распределенное производство, распределенная энергетика, сетевой коллективный доступ и потребление, распределенные сети, экономика совместного использования

Вторая промышленная революция датируется концом XIX века и связывается с радикальным улучшением технологий, методик, инструментария. Но главной чертой второй промышленной революции является замена паровых двигателей электрическими, что значительно увеличило универсальность и независимость механизмов. К экономическому укладу, последовавшему за второй промышлен-

ленной революцией относится появление массового производства и появление сборочных конвейеров.

Третья промышленная революция связывается с повсеместной автоматизацией и компьютеризацией производства, что привело к повышению точности обработки, снижению себестоимости и увеличению массовости производства.

Четвертая промышленная революция находится в стадии прогноза. Ожидается массовое внедрение роботов в производство и обслуживание утилитарных потребительских нужд.

В таблице представлен перечень промышленных революций по Г.П.Щедровицкому [8, 9, 10] с указанием их типологических особенностей.

Таким образом, в целом, можно выделить следующие признаки промышленных революций:

- изменение социальной структуры общества;
- урбанизация;
- замена принудительного труда наёмным;
- рост уровня жизни;
- рост уровня потребления;
- рост численности населения, демографическая революция;
- модернизация аграрного сектора, повышение эффективности аграрного сектора;
- появление новых источников энергии;
- рост производительности труда.

3 Циклы Кондратьева

Говоря о периодизации технологических укладов, нельзя не упомянуть «циклы Кондратьева» – еще одну концепцию развития, которая активно исследуется, однако пока не достигла широкого приращения.

Кондратьев утверждает, что современная мировая экономика подвержена цикличности с периодом 48–50 лет [11, 12]. В каждом цикле содержатся фазы подъема, процветания, регрессии и депрессии. Характерно, что к своей концепции автор пришел на основе анализа эмпирических данных – «в долгосрочной динамике некоторых экономических индикаторов наблюдается определённая циклическая регулярность, в ходе которой на смену фазам роста соответствующих показателей приходят фазы их относительного спада с характерным периодом этих долгосрочных колебаний порядка 50 лет и в дальнейшем развил, охарактеризовал и обосновал обнаруженную закономерность» [11].

Представленный анализ основывался на изучении индекса цен, заработной платы, торговых оборотов, добычи и производства стратегических продуктов.

В пользу концепции Кондратьева говорит то, что его теория продемонстрировала предсказательное свойство, распространившись на последующие десятилетия. Эмпирически наблюдались «посткондратьевские» циклы:

3-й цикл: 1890–1896 – 1939–1950;

4-й цикл: 1939–1950 – 1984–1991;

5-й цикл: 1984–1991 –...

Последователи концепции Кондратьева связали циклы с экономическими укладами.

1-й цикл – фабричное ткацкое производство, использование угля как источника энергии для паровых двигателей;

2-й цикл – развитие черной металлургии, применение парового двигателя в водном и наземном транспорте;

3-й цикл – электрические двигатели и энергетика, тяжёлое машиностроение, начало добычи нефти и автомобили;

4-й цикл – массовое производство автомобилей и машин, нефтепереработка, двигатели внутреннего сгорания, появление атомной энергии;

5-й цикл – атомная энергетика, электроника, компьютеризация;

6-й цикл – NBIC-конвергенция.

Выводы

1. В процессе развития инженерной деятельности поступательное накопление инноваций приводит к смене технологических укладов, характеризующейся быстрым течением и сильнейшим влиянием на все аспекты цивилизации.

2. Продукт инженерной деятельности, выраженный в некотором эпохальном достижении либо в накоплении критической массы новаций, может явиться причиной или главным фактором смены социально-экономического уклада, которая, в свою очередь, выводит инженерную деятельность на новый уровень и требует радикальной модернизации инженерного образования.

3. В возникновении экономических укладов и их трансформации закономерной является устойчивая циклическая регулярность, которая включает фазы роста и фазы спада, динамика которых достаточно правдоподобно описывается концепцией больших волн Кондратьева, которая не только дает точное соответствие исторической фактографии, но и обладает значительной предсказательной ценностью.

Литература

1. Хазин, М. Л. Воспоминания о будущем. Идеи современной экономики / М. Л. Хазин. — Москва : ООО Группа компаний "РИПОЛ классик", 2020. — 432 с.

2. Радов-Ачлеев, А. Практическая футурология. Как верно оценить прошлое, различить настоящее, прозреть будущее / А. Радов-Ачлеев, А. П. Девятков. — Москва : Вече, 2008. — 224 с.

3. Глазьев, С. Ю. Эволюция технико-экономических систем: возможности и границы централизованного регулирования / С. Ю. Глазьев, Д. С. Львов, Г. Г. Фетисов. — Москва : Наука, 1992. — 207 с.

4. Садовничий, В. А. Моделирование и прогнозирование мировой динамики / В. А. Садовничий, А. А. Акаев, А. В. Коротаев, С. Ю. Малков. — Москва : ИСПИ РАН, 2012. — 359 с.

5. Шваб, К. Четвертая промышленная революция : пер с англ. / К. Шваб. — Москва : Эксмо, 2016. — 288 с.

6. Рифкин, Дж. Третья промышленная революция: Как горизонтальные взаимодействия меняют энергетику, экономику и мир в целом / Дж. Рифкин ;

Пер с англ. — 4-е изд. — Москва : Альпина нон-фикшн, 2017. — 410 с.

7. Рассел, Б. История западной философии и ее связи с политическими и социальными условиями от Античности до наших дней. В 3-х кн. / Б. Рассел. — Изд. 7-е, стер. — Москва : Академический Проект, 2009. — 1008 с.

8. Щедровицкий, Г. П. Понимание и интерпретация схемы знания / Г. П. Щедровицкий // Кентавр. — 1993. — № 1. <http://v2.circleplus.ru/kentavr/n8/008GPSO> (дата доступа: 10.08.2021).

9. Щедровицкий, Г. П. Философия. Наука. Методология : Сборник / Г. П. Щедровицкий ; Авт. предисл. А. А. Пископпель [и др.]. — Москва : Изд-во Шк. культур. политики, 1997. — 641 с.

10. Щедровицкий, Г. П. Заметки к определению понятий «мышление» и «понимание» : избранные труды / Г. П. Щедровицкий. — Москва : Шк. Культ. Полит., 1995. — С. 481—484.

11. Кондратьев, Н. Д. Мировое хозяйство и его конъюнктура во время и после войны / Н. Д. Кондратьев. — Вологда : Областное отделение Государственного издательства, 1922. — Гл. 5.

12. Кондратьев, Н. Д. Большие циклы экономической конъюнктуры : Доклад // Проблемы экономической динамики / Н. Д. Кондратьев. — Москва : Экономика, 1989. — С. 172—226.

The evolution of engineering as a driving force for changing economic systems

Serebryakova N.G., Serebryakov I.A.

Belarusian National Technical University

The economy of civilization develops unevenly. In the process of engineering, there is a progressive accumulation of innovations that, having reached a critical mass, lead to the limitation of the technological system. External changes are accelerated by rapid progress and have a dominant influence on all aspects of the life of civilization. The new phase, in turn, takes engineering activities to a fundamentally new level, which makes progress in engineering education necessary. The article proposes to change the modern process of the economic system based on the cyclical history of the development of industry and the main theories explaining it. The authors analyze the historical stages of the development of engineering thought and its influence on the creation of a new economic paradigm - from the industrial revolution to modern technological breakthroughs. Special attention is given to how engineering innovations take into account the structure of production, the creation of industries and thus the new transformation of economic systems. The article argues that engineering activity not only responds to changes in the economy, but also becomes a catalyst for these changes.

Keywords: evolution of engineering activities, economic systems, engineering innovations, technological changes, economic transformations, engineering thought, industrial revolution, interdisciplinary approaches

References

1. Khazin, M. L. Memories of the Future. Ideas of Modern Economics / M. L. Khazin. - Moscow: OOO Group of Companies "RIPOL classic", 2020. - 432 p.
2. Radov-Achleev, A. Practical Futurology. How to Correctly Assess the Past, Distinguish the Present, and See the Future / A. Radov-Achleev, A. P. Devyatov. - Moscow: Veche, 2008. - 224 p.
3. Glazyev, S. Yu. Evolution of Techno-Economic Systems: Possibilities and Limits of Centralized Regulation / S. Yu. Glazyev, D. S. Lvov, G. G. Fetisov. - Moscow: Nauka, 1992. - 207 p.
4. Sadovnichy, V. A. Modeling and Forecasting of World Dynamics / V. A. Sadovnichy, A. A. Akayev, A. V. Korotayev, S. Yu. Malkov. - Moscow : ISPI RAS, 2012. - 359 p.
5. Schwab, K. The Fourth Industrial Revolution : trans. from English / K. Schwab. - Moscow : Eksmo, 2016. - 288 p.
6. Rifkin, J. The Third Industrial Revolution: How Horizontal Interactions Are Changing Energy, the Economy, and the World / J. Rifkin ; Trans. from English. - 4th ed. - Moscow : Alpina non-fiction, 2017. - 410 p.
7. Russell, B. History of Western Philosophy and its Relationships with Political and Social Conditions from Antiquity to the Present Day. In 3 books / B. Russell. - 7th ed., reprinted - Moscow: Academicheskyy Proekt, 2009. - 1008 p.
8. Shchedrovitsky, G. P. Understanding and Interpretation of the Knowledge Scheme / G. P. Shchedrovitsky // Centaur. - 1993. - No. 1. <http://v2.circleplus.ru/kentavr/n8/008GPSO> (accessed: 10.08.2021).
9. Shchedrovitsky, G. P. Philosophy. Science. Methodology: Collection / G. P. Shchedrovitsky; Auth. foreword A. A. Piskoppel [and others]. - Moscow: Publishing house of the School of Cultural Policy, 1997. - 641 p.
10. Shchedrovitsky, G. P. Notes on the Definition of the Concepts of "Thinking" and "Understanding": Selected Works / G. P. Shchedrovitsky. - Moscow: Shk. Kult. Polit., 1995. - P. 481-484.
11. Kondratiev, N. D. The World Economy and Its Conjunction During and After the War / N. D. Kondratiev. - Vologda: Regional Office of the State Publishing House, 1922. - Ch. 5.
12. Kondratiev, N. D. Large Cycles of the Economic Conjunction: Report // Problems of Economic Dynamics / N. D. Kondratiev. - Moscow: Ekonomika, 1989. - P. 172-226.

SWOT- анализ развития компетенции технического проекта студентов профессионального образования

Тедорадзе Теона Гуладиевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики, Кубанский государственный технологический университет, tedoradze.t@mail.ru

Ольховская Елена Павловна

аспирант, Армавирский педагогический университет, umklaid@bk.ru

Михайлова Лидия Евгеньевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики, Кубанский государственный технологический университет, lidja1@mail.ru

Статья рассматривается анализ сильных (S), слабых (W) сторон, возможностей (O) и угроз (T) технического проекта, так как в современном высокотехнологичном обществе одним из перспективных методов стимулирования развития у студентов технических и творческих навыков является внедрение проектной деятельности, в частности, технических проектов. Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что полученные результаты могут стать фундаментом для формирования и совершенствования компетенций, необходимых для реализации технических проектов. Практическая значимость результатов исследования состоит в создании ориентиров для анализа сильных и слабых сторон, а также возможностей и угроз, связанных с развитием технического проекта. Эти ориентиры способствуют оптимизации проектного конструирования и разработки образовательных сред, включая университетские среды, с целью развития у студентов компетенций, необходимых для реализации технических проектов. Методологическая основа работы опирается на компетентностный подход, который рассматривает компетенцию в организации технического проекта как важный элемент профессиональной идентичности личности. Также используется деятельностный подход, который трактует проектную деятельность как основной механизм для формирования компетенций в сфере технических проектов, а социологический подход акцентирует внимание на образовательной среде как ключевом внешнем факторе, способствующего личностному развитию обучающихся; и квалиметрического подхода, подчёркивающего необходимость многопараметрической диагностики потенциала образовательной среды для определения её эффективности. В качестве методов исследования применялись анализ передового педагогического опыта в организации технической деятельности студентов, моделирование, теории множеств и методы квалиметрии.

Ключевые слова: проектная деятельность, технический проект, анализ, формирование, образовательная среда.

Введение.

Современное высокотехнологичное общество ставит перед системой среднего и высшего образования ещё более сложные задачи, чем ранее. В рамках приоритетного проекта «Вузы как центры пространства создания инноваций» подчёркивается значимость развития проектной деятельности среди студентов и научных сотрудников высших учебных заведений, а также необходимость создания условий для коммерциализации результатов их научных исследований. Это может включать в себя организацию специализированных обучающих программ и систем мониторинга, проведение конкурсов на лучшие проекты, налаживание связей с бизнесом и инвесторами, а также реализацию других мероприятий, направленных на стимулирование инновационной активности и предпринимательства [8]. Из чего неизбежно следует, что принципиально важными задачами, стоящими перед системой среднего и высшего образования являются сопровождение развития творческих и коммуникативных студентов. Один из перспективных методов способствующих развитию академически талантливых студентов является проектная деятельность (в частности технический проект).

Проектная деятельность как инструмент профессионального и карьерного развития выпускника. В целях развития технического проекта целесообразно организовать проекты, направленные на конструирование сложных технических устройств. В результате таких проектов студент должен изготовить реальную модель, макет устройства [5]. Студенческий технический проект представляет собой материальный продукт, модель, содержащий комплекс проектно-конструкторской документации, описывающей окончательные технические решения, которые обеспечивают исчерпывающее понимание конструкции разрабатываемого изделия в целом, а также его отдельных компонентов. К примеру, данные методы способствуют освоению фундаментальных принципов физики малых космических аппаратов, позволяющий моделировать спутники с учётом расположения центра масс, разрабатывать циклограммы функционирования бортовых систем спутника, выбирать режимы ориентации, а также осуществлять расчёты энергобаланса на борту и площади солнечных батарей, что в свою очередь позволяет проводить сборку устройства [9,6].

Методология проектного обучения представляет собой системный подход в образовательном процессе, направленный на решение практических задач. В рамках данной методики обучающиеся осуществляют совместную деятельность по выполнению актуальных проектов, интегрируя теоретиче-

ские концепции и практический опыт, приобретённый в ходе учебной деятельности. Проектное обучение может принимать различные формы, включая исследовательские инициативы, проекты, основанные на современных технологиях, а также социальные предпринимательские инициативы и другие. Данный подход играет важную роль в самореализации студентов, поскольку быстрое развитие технологий создаёт потребность в новых профессиональных компетенциях и требует от специалистов постоянного обновления знаний [3].

Интеграция компетенции технического проекта в образовательный процесс предоставляет студентам возможность развивать навыки автономной работы, креативное мышление и эффективное командное взаимодействие представляют собой важнейшие компоненты в рамках рассмотрения профессиональной компетентности. Социально-профессиональная компетентность определяется как многокомпонентная и многоаспектная система, что объясняет наличие широкого спектра показателей, характеризующих её структуру. Аналогичным образом, её подсистемы – компетенции и личностно-профессиональные качества – также являются многомерными и сложными по своей природе [11].

Проектное обучение способствует саморазвитию и самореализации студентов, позволяя им реализовывать собственные идеи и проекты, а также активизирует учебный процесс и усиливает мотивацию. Кроме того, применение технологии проектного обучения может оказаться особенно полезным для студентов, которые не могут в полной мере раскрыть свой потенциал в рамках традиционных методов преподавания [4].

Техническая проектная деятельность отличается от других форм учебной активности тем, что её результатом должен быть конкретный практический вывод. В отличие от исследовательской работы, проект не обязательно должен обладать научной новизной, однако он всегда должен представлять собой объект, который ранее не существовал и обладает новыми свойствами. Завершение проекта предполагает создание значимого продукта, являющегося итогом работы участников [2].

Потенциал образовательной среды в развитии командной компетенции, как и в формировании других аспектов социально-профессиональной компетентности, определяется как участниками социально-педагогического взаимодействия, так и актуальными технологиями, включая методы и инструменты [10].

Основная часть

Методология проектного обучения служит эффективным средством для формирования компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности в будущем. Известно, что SWOT-анализ является методологией принятия решений, основанная на анализе сильных (Strengths) и слабых (Weaknesses) сторон, возможностей (Opportunities) и угроз (Threats), представляющий собой инструмент, позволяющий оценить стратеги-

ческое положение организации проекта, в частности технического проекта [1]. А также, служит для комплексной оценки внутренних и внешних факторов, оказывающих как положительное, так и отрицательное воздействие на достижение поставленных целей, и часто применяется на начальных этапах процессов принятия обоснованных решений.

Развития компетенции технических проектов в учебном процессе имеет как сильные так и слабые стороны, даёт возможность в будущем карьере и также можно наблюдать угроз (данные представлены в Таблице 1).

Таблица 1
SWOT - анализ организации технического образовательного проекта, модели и технологии

Аспекты	Характеристики
1	2
Сильные стороны	Долгосрочное планирование и развитие технического проекта. Высокий уровень знаний современных технологии и инструментов, необходимые для их профессиональной деятельности, а также составление необходимых документов и презентация полученных результатов
	Интерес студентов к техническим направлениям и углубление знаний в данной области
	Развитие навыков командной работы, коммуникации и сотрудничества
	Развитие критического, креативного и инновационного мышления
	Имитация реальных условия работы в технической профили, способствующих подготовки студентов к будущей карьере.
	Стабильные связи студентов вуза и колледжа с работодателями и социальными партнёрами
	Наличие педагогических кадров, имеющих необходимый уровень сопровождения технической подготовки для реализации технических проектов
Слабые стороны	Недостаток финансирования, оборудования или материалов, а также технические проблемы, таких как сбои в оборудовании или программном обеспечении, может ограничить возможности студентов в реализации технических проектов
	Высокий уровень затрат при организации проектов и конкурсов технической направленности
	Недостаток времени и амбициозность, может быть вызвана учебной нагрузкой и другими обязательствами которые ограничивают время для работы над проектами. А также студенты могут ставить перед собой слишком амбициозные цели при выполнении технического проекта, что может привести к разочарованию и потере мотивации
	Трудности с оценкой результатов технического проекта. Оценка успеха проекта может быть субъективной и зависеть от множества факторов, что может затруднить понимание студентов достигнутых результатов
	Сложности в командной работе вызвана конфликтом между участниками, который может затруднять процесс реализации проектной работы и снижать качество результата
	Некомпетентность студентов, не достаточный опыта или знаний, для выполнения сложных технических задач, который может оказаться причиной ошибок и неудач
Существующая проблема заключается в сложности подбора педагогических кадров для профильных инженерных направлений, обладающих требуемым сочетанием профессионально-педагогического и технического образования	

Возможности	Образование рассматривается как один из ключевых национальных приоритетов, что подтверждается соответствующими стратегическими документами. В рамках данных нормативных актов подчёркивается необходимость формирования «инженерной элиты России», способной обеспечить современное развитие инженерной сферы страны
	Участие в инженерных конкурсах, хакатонах и в научных конференциях, публиковать результаты исследования технических проектов, где студенты могут продемонстрировать свои навыки, получить призы и внимание потенциальных работодателей
	Успешное завершение проекта могут стать частью портфолио студента, что поможет выделиться среди других кандидатов при трудоустройстве, а также вызывать большой интерес у работодателей и социальных партнёров, которые принимают на себя обязательства по поддержке проекта
	Использование своих проектов как основу для создания стартапов, что даёт возможность развить предпринимательские навыки и опыт
	Готовые высоко квалифицированные технические персоналы и инженеры с конкурентной высокой зарплатой, которые являются результатом развития различных навыков, таких как программирование, проектирование, работа в команде, управление проектами и критического мышления
Угрозы	Недостаток ресурсов, сбой в работе используемых технологий, а также ограниченное количество оборудования или программного обеспечения
	Программы обучения СПО и ВПО не адаптированы под современным тенденциям технического развития
	Постоянные изменения в специфике проекта или неправильное понимание требований может воздействовать на эффективность проектной работе
	Этические и правовые вопросы касающиеся использование защищённых данных без разрешения, плагиат, ИИ или нарушение авторских прав в процессе выполнения проекта
	Нехватка поддержки со стороны преподавателей, неясные или недостаточные инструкции, а также неясные критерии оценки, сложности с объективной оценкой командной работы

Условия реализации технических проектов соответствуют требованиям цифровизации образования в целом. Однако необходимо выделить несколько ключевых аспектов, таких как наличие достаточной материально-технической базы, уровень развития цифровых инструментов, эффективность системы педагогических систем, а также высокий уровень цифровых компетенций как у обучающихся, так и у преподавателей. Кроме того, необходим высокий уровень дидактической и методической компетентности преподавателя. В ходе сопровождения технического проекта методическая педагогическая компетентность приобретает значительно большее значение по сравнению с традиционными подходами. Перед разработчиком современных образовательных ресурсов в области организации и реализации технического проекта возникает задача выбора методов и приёмов, необходимых для разработки индивидуальной образовательной траектории.

При этом следует отметить, что методическая компетентность педагога предполагает его готовность проектировать образовательный процесс для достижения удовлетворительных результатов. Таким образом, в ходе реализации технического проекта роль человеческого фактора не только не снижается, но, напротив, возрастает. Преподаватель играет роль не авторитарного руководителя проекта, а скорее наставника, наблюдающего и ненавязчиво корректирующего процесс студенческого проектирования. Также опыт показывает, что целесообразно привлекать в качестве консультантов сотрудников реального сектора экономики, представителей работодателей [8].

Для обеспечения эффективного развития навыков и умений публичной презентации результатов проектной деятельности необходимо осуществлять защиту проектов или демонстрацию их результатов по завершении любой проектной работы. В процессе проектирования сложных технических систем требуется подготовка отчёта о выполненных работах, проведение оценки стоимости продукции, составление экспликационных документов, обоснование экономической целесообразности, а также обеспечение работоспособности системы или описание её технических характеристик. Важным аспектом является создание условий для открытого и конструктивного обсуждения достигнутых результатов среди студентов, реализующих различные проектные решения, а при необходимости — привлечение экспертов из профильных или смежных областей для повышения уровня аналитической оценки [6].

По мнению авторов статьи диагностировать интегральный уровень компетенции технического проекта необходимо на основе результатов первичной диагностики её компонентов, однако возможные способы различны.

Возможно и целесообразно совмещение количественных и качественных методов для диагностики компетенции технического проекта:

$$R = (R' + R'' + R''' + R'''') \cdot f$$

Здесь: аргументы в скобках (R', R'', R''', R'''') – сформированность по линейной шкале, соответственно, исследовательского, творческого и коммуникативного компонентов, f – коэффициент, зависящий от общего качественного состояния профессиональной направленности. Рекомендуемые градации коэффициента: 1 – если состояние нормальное, 0.75 – если функционально-ограниченное, 0.5 – если абнормальное. Полученное значение R возможно трансформировать в градации по номинальной шкале следующим образом: от 0 до 55 баллов – очень низкий уровень, от 55 до 110 – низкий, от 110 до 165 – средний, от 165 до 220 – должный, от 220 до 275 – высокий, от 275 до 330 – очень высокий, более 330 – высший. Данный способ, с одной стороны, обладает высокой дифференцирующей способностью, не «запрещая» уровню профессиональной направленности достигать высших значений.

Приведём пример, Пусть по линейной шкале уровни компонентов соответственно 85, 85, 75 и 50. Соответственно, первые три находятся в зоне нормы, четвёртый – в зоне предупреждения. Общее состояние профессиональной направленности – функционально-ограниченное. В таком случае,

$$R = (85 + 85 + 75 + 50) \cdot 0.75 = 221.25$$

у другого обучающегося сформированность компонентов соответственно 75, 75, 75 и 70. Все компоненты находятся в зоне нормы, общее состояние профессиональной направленности – нормальное. В таком случае,

$$R = (75 + 75 + 75 + 70) \cdot 1 = 295$$

Как видно, простая сумма баллов совпадает у двух обучающихся, однако у первого обучающегося общий уровень профессиональной направленности – высокий, у второго – очень высокий (слабых мест нет).

Другой простой способ, обладающий должной дифференциацией, состоит вычислении нормированного среднего геометрического:

$$r = \sqrt[4]{\frac{R' \cdot R'' \cdot R''' \cdot R''''}{40^4}} = \frac{\sqrt[4]{R' \cdot R'' \cdot R''' \cdot R''''}}{40}$$

Число 40 в знаменателе обусловлено тем, что это – верхнее значение порогового уровня по линейной шкале. Иначе говоря, величина r показывает, во сколько раз общий уровень профессиональной направленности выше (или ниже), чем верхняя граница порогового уровня сформированности. Недостаток данного способа также состоит в том, что одного и того же произведения можно достичь различными способами.

Следующий способ состоит в учёте весовых коэффициентов:

$$\rho = R' \cdot w' + R'' \cdot w'' + R''' \cdot w''' + R'''' \cdot w''''$$

Условие нормирования весовых коэффициентов:

$$w' + w'' + w''' + w'''' = 1$$

Недостаток данного способа в том, что установление весовых коэффициентов – неоднозначный процесс, зависящий от мнений экспертов. Очевидно, что наиболее целесообразным подходом является четвёртая стратегия, представляющая собой интеграцию количественных и качественных методов исследования. Критерии оценки качества компетенций в контексте технического проектирования должны учитывать специфику соответствующей учебной дисциплины. Такой подход открывает новые перспективы как для преподавателей, так и для студентов, способствуя:

- развитию разнообразных типов мышления, включая наглядно-образное, наглядно-действенное, интуитивное и теоретическое;
- формированию пространственного восприятия, навыков системного анализа, синтеза, абстрагирования и обобщения;
- обучению процессам принятия оптимальных решений;

– развитию умения самостоятельно формулировать и извлекать знания;

– формированию компетенций, связанных с экспериментально-исследовательской деятельностью.

Заключение

Компетентность технического проекта - это сложный, многомерный, иерархический социальный и психологический феномен, который имеет чёткую культуру и личностную природу. Она подчиняется законам теории систем и может самокорректироваться и самоорганизоваться. На неё влияют внешние психологические и образовательные факторы, и она требует аксиологические (ценности) и акмеологические (высший уровень) поддержки в процессе обучения.

Формирования компетенции технического проекта студентов эффективна, если она предполагает использование потенциала трансдисциплинарного образовательного процесса и современных информационных технологий в формировании данного компонента профессиональной направленности личности, тесную связь исследовательской и командной деятельности студентов, а также системное педагогическое сопровождение учебной деятельности студентов. Результат применения предложенной дидактической технологии - обеспечение устойчивой взаимосвязи между формированием компетенции технического проекта студентов с иными личностно - профессиональными качествами и компетенциями, т.е. составляющими социально- профессиональной компетентности.

Литература

1. Алисиевич, Е. П. Формирование проектных умений студентов средних специальных учебных заведений технического профиля : специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" : автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Алисиевич Елена Павловна; Шуйский государственный педагогический университет. – Шуя, 2009. – 23 с.
2. Белолобова А.А. Сетевая проектная деятельность и цифровые инструменты для её реализации // Открытое образование. – 2020. – Т. 24. – № 4. – С. 22-31.
3. Загороднюк Т. И. Проектное обучение в школах США, Франции и России // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2022. – № 1(9). – С. 124–135.
4. Игнатьева Э. А. Технология проектного обучения в самореализации личности студента // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева 2023 № 1(118)-С. 142-147.
5. Ольховская Е.П. актуальные проблемы формирования умения проектной деятельности обучающихся технических направлений среднего профессионального образования// KANT 2024 №4(53)-С. 435-443.

6. Ольховская, Е. П. Опыт реализации технического проектирования в среднем профессиональном образовании / Е. П. Ольховская // Донецкие чтения 2024: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : Материалы IX Международной научной конференции, Донецк, 15–17 октября 2024 года. – Донецк: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донецкий государственный университет», 2024. – С. 128-130. – EDN GXFFAA.

7. Ольховская, Е. П. Наставничество как технология формирования проектной деятельности студентов ПОУ / Е. П. Ольховская // Мультимодальность и экосистемный подход как тренды современного образования : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Армавир, 06 ноября 2024 года. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2025. – С. 43-45. – EDN ZRWBPJ.

8. Программа «Приоритет-2030» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> (дата обращения: 20.04.2023)

9. Тедорадзе Т. Г. Диагностика эффективности проектной деятельности в самостоятельной работе студентов // Наука и инновации – современные концепции Том 2: сборник научных статей по итогам работы Международного научного форума. Москва, 2023. – С. 58–62

10. Тедорадзе Т.Г., Данович Л.М. Потенциал образовательной среды в формировании командной компетентности студентов // Вектор гуманитарной мысли. 2023. № 3. С. 49-56.

11. Шапошникова Т.Л., Вязанкова В.В., Тедорадзе Т. Г. Диагностика компетенций и личностно-профессиональных качеств студентов на основе инфометрии // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 10 (188). – С. 428–435.

SWOT analysis of the competence development of a technical project for students of vocational education

Tedoradze T.G., Olkhovskaya E.P., Miallova L.E.

Kuban State Technological University

The article examines the analysis of strengths (S), weaknesses (W), opportunities (O) and threats (T) of a technical project, since in a modern high-tech society one of the promising methods of stimulating the development of technical and creative skills among students is the introduction of project activities, in particular, technical projects. The theoretical significance of this research lies in the fact that the results obtained can become the foundation for the formation and improvement of competencies necessary for the implementation of technical projects. The practical significance of the research results is to create guidelines for analyzing strengths and weaknesses, as well as opportunities and threats associated with the development of a technical project. These guidelines contribute to optimizing the design and development of educational environments, including university environments, with the aim of developing students' competencies necessary for the implementation of technical projects. The methodological basis of the work is based on a competence-based approach, which considers competence in the organization of a technical project as an important element of a person's professional identity. An activity-based approach is also used, which interprets project activity as the main mechanism for the formation of competencies in the field of technical projects, and the sociological approach focuses on the educational environment as a key external factor. Contributing to the personal development of students; and a qualimetric approach that emphasizes the need for a multiparametric diagnosis of the educational environment's potential to determine its effectiveness. The research methods used were the analysis of advanced pedagogical experience in the organization of technical activities of students, modeling, set theory and methods of qualimetry.

Keywords: project activity, technical project, analysis, formation, educational environment.

References

1. Alisievich, E. P. Formation of project skills of students of secondary specialized educational institutions of a technical profile : specialty 13.00.08 "Theory and methodology of professional education" : abstract of the dissertation for the degree of candidate of pedagogical Sciences / Alisievich Elena Pavlovna; Shuisky State Pedagogical University. Shuya, 2009. 23 p.
2. Belolobova A.A. Network project activity and digital tools for its implementation // Open Education. – 2020. – Vol. 24. – No. 4. – pp. 22-31.
3. Zagorodnyuk T. I. Project-based education in schools in the USA, France and Russia // Innovative scientific modern academic research trajectory (INSIGHT). – 2022. – № 1(9). – Pp. 124-135.
4. Ignatieva E. A. Technology of project-based learning in the self-realization of a student's personality // Bulletin of the I.Ya. Yakovlev ChSPU 2023 No. 1(118)-pp. 142-147.
5. Olkhovskaya E.P. actual problems of forming the skills of project activity of students in the field of secondary vocational education // KANT 2024 No. 4(53)-pp. 435-443.
6. Olkhovskaya, E. P. The experience of implementing technical design in secondary vocational education / E. P. Olkhovskaya // Donetsk Readings 2024: Education, Science, Innovation, Culture and Modern Challenges : Proceedings of the IX International Scientific Conference, Donetsk, October 15-17, 2024. Donetsk: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Donetsk State University", 2024. pp. 128-130. – EDN GXFFAA.
7. Olkhovskaya, E. P. Mentoring as a technology for shaping the project activities of students of higher education institutions / E. P. Olkhovskaya // Multimodality and ecosystem approach as trends in modern education : proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Armavir, November 06, 2024. Kirov: Interregional Center for Innovative Technologies in Education, 2025, pp. 43-45. EDN ZRWBPJ.
8. The program "Priority-2030" [Electronic resource]. – Access mode : <https://minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> (accessed: 04/20/2023)
9. Tedoradze T. G. Diagnostics of the effectiveness of project activities in students' independent work // Science and Innovation – modern concepts Volume 2: collection of scientific articles based on the results of the International Scientific Forum. Moscow, 2023. – pp. 58-62
10. Tedoradze T.G., Danovich L.M. The potential of the educational environment in the formation of students' team competence // Vector of humanitarian thought. 2023. No. 3. pp. 49-56.
11. Shaposhnikova T.L., Vyazankov.V., Tedoradze T. G. Diagnostics of competencies and personal and professional qualities of students based on infometry // Scientific notes of P.F. Lesgaft University. – 2020. – № 10 (188). – Pp. 428-435.

Конфликтность и уровень стресса специалистов единого контактного центра

Тихоненко Дарья Владимировна

аспирант, кафедра психологии и образования Дальневосточного федерального университета, Tikhonenko.dv@dvfu.ru

Рыбачек Александра Дмитриевна

аспирант, кафедра психологии и образования Дальневосточного федерального университета

Закарян Илона Самвеловна

аспирант, кафедра психологии и образования Дальневосточного федерального университета

Статья посвящена исследованию организационных конфликтов, конфликтности и уровня стресса среди сотрудников контактных центров. Анализируются ключевые факторы стрессогенной среды в профессиональной деятельности операторов. Особое внимание уделяется взаимосвязи между организационными условиями труда и уровнем конфликтности в коллективе.

Ключевые слова: организационные конфликты, контактные центры, стресс, конфликтность, мотивация сотрудников, управление персоналом.

Введение

В современном обществе, где динамичные изменения и глобализация становятся неотъемлемой частью повседневной жизни, организационные конфликты приобретают особую актуальность. В частности, в условиях цифровизации и роста требований к клиентоориентированности организаций, управление организационными конфликтами в контактных центрах, выявление факторов конфликтности персонала и влияния стресса становится критически важным. Изучение организационных конфликтов способствует развитию конфликтологии и психологии труда. Полученные данные могут обогатить научные знания о механизмах возникновения и разрешения конфликтов в условиях интенсивного трудового и межличностного взаимодействия.

Материалы и методы: «Шкала психологического стресса» Tessier, Lemyre в адаптации Н. Е. Водопьянова, методика «Личностная агрессивность и конфликтность» Е. П. Ильина и П. А. Ковалева.

Литературный обзор. Организационным конфликтом называют любые формы противодействия между участниками, направленные на удержание или перераспределение ресурсов, обладающих значимостью в рамках корпоративной системы [1]. К таким ресурсам относят не только финансовые капиталы, но и другие нематериальные категории – властные полномочия, информационное влияние, статусные позиции, а также иные ценности, признаваемые как на индивидуальном, так и на коллективном уровне [2].

Рассмотрев ключевое понятие организационного конфликта перейдем к факторам конфликтности персонала в контактных центрах.

Термин call – center включает несколько вариантов перевода: контакт – центр, служба обработки звонков или сервис приема звонков.

Согласно теории сохранения ресурсов С. Хобфолла напряженность возникает из-за потери ресурсов, таких как энергия, время, что особенно актуально для сотрудников контактных центров с высокой эмоциональной нагрузкой [3].

Постоянная необходимость взаимодействия с конфликтными клиентами, давление соответствовать стандартам обслуживания требует подавления собственных эмоций. Небольшой промежуток между звонками создает напряжение, и невозможность восстановить собственные ресурсы. Что способствует повышению конфликтности сотрудников [4].

А. Хошильд в своей книге «Управляемое сердце: коммерциализация человеческих чувств» рассуждает о том, как различные социальные ситуации

вливают на эмоции и их подавление на примере работы бортпроводников и инкассаторов. По мнению автора, эмоциональный труд – это необходимость сотрудников управлять эмоциями в соответствии с корпоративными стандартами. Это включает:

1. Поверхностное актерство, то есть имитацию «правильных» эмоций, вежливости, без изменений внутреннего состояния;

2. Глубокое актерство, попытку искренне пережить требуемые эмоции, сочувствие к клиенту [5].

Но не всегда удается демонстрировать нужные эмоции без изменения внутреннего состояния, что может приводить к эмоциональному диссонансу. Конфликту между истинными чувствами и демонстрируемыми эмоциями. Это вызывает внутренне напряжение, раздражение, стресс и истощение [6].

По мимо подавления эмоций на конфликтность сотрудников могут влиять технологии мониторинга и снижения автономии. Запись звонков, анализ диалогов, оценка времени реагирования. Сотрудники ощущают себя под наблюдением и испытывают страх наказания за отклонения от скриптов или низкие показатели, а жесткие стандарты ограничивают возможность импровизации, даже если бы это улучшило обслуживание [7].

Р. Тэйлор и Р. Бейн вводят метафору «конвейера в голове», чтобы описать, как организация труда в контактных центрах копирует принципы промышленного конвейера. Авторы показывают, что стремление к максимальной эффективности и контролю превращает работу операторов в механистический процесс, что приводит к монотонности, отчуждению и хроническому стрессу. Работник рассматривается как ресурс, который нужно максимально эффективно использовать [8].

Также одни из факторов конфликтности персонала – стресс. Возникает из-за высокой нагрузки, постоянного нервного напряжения, ответственности за других людей, некомфортной атмосферы в коллективе. К этому добавляются отсутствие карьерных перспектив, неуверенность в завтрашнем дне и завышенные требования начальства. В таких условиях падает мотивация, и вовлеченность в работу, что на прямую сказывается на их продуктивности. Именно поэтому важно своевременно выявлять и устранять причины профессионального стресса [9].

Дополнительными факторами выступают высокая текучесть кадров, недостаток поддержки со стороны руководства и технические сбои, которые усугубляют нагрузку на персонал. В совокупности эти факторы формируют среду, где конфликты становятся неотъемлемой частью рабочего процесса [10].

Нами было проведено эмпирическое исследование на базе Единого контактного центра Дальневосточного федерального университета с целью выявления связи между уровнем стресса и уровнем конфликтности сотрудников, а также причин, вызывающих стресс. В исследовании приняли участие все сотрудники колл-центра, а именно 16 операторов (5 мужчин и 11 женщин) в возрасте от 20 до 30 лет. Стаж работы от 3 месяцев до 3 лет (менее 6

месяцев – 5 человек; 6 месяцев – год 3 человека; 1-3 года – 7 человек; более 3 лет 1 человек). Такой состав выборки отражает типичные кадровые характеристики контактных центров – преобладание молодых специалистов с относительно небольшим профессиональным опытом.

Результаты.

По шкале психологического стресса Tessier, Lemuge в адаптации Н. Е. Водопьянова были получены следующие результаты:

Низкий уровень стресса наблюдается у 3 человек (18,7%). Средний уровень стресса – 7 человек (43,8%). Высокий уровень стресса наблюдается у 6 операторов (37,5%).



Рис 1. Результаты по уровню стресса сотрудников



Рис 2. Анализ уровня конфликтности

По методике личностной агрессивности и конфликтности Е. П. Ильина и П. А. Ковалева мы получили следующие результаты: низкий уровень конфликтности наблюдается у 3 человек (18,75%), средний уровень конфликтности у 8 человек (50%), и высокий уровень конфликтности наблюдается у 5 человек (31,25%).

Гипотеза была подтверждена. Между уровнем стресса и уровнем конфликтности есть статистически значимая корреляционная связь, которую показал коэффициент Спирмена (0,004). Чем выше уровень стресса, тем выше уровень конфликтности сотрудников.

Преимущественно высокий уровень стресса и конфликтности наблюдается у сотрудников, проработавших от года до 3-х лет. Средний уровень конфликтности и стресса наблюдается у сотрудников с разным стажем, но преимущественно у сотрудников, проработавших менее 6 месяцев, это может быть связано с адаптационным периодом. И низкий уровень стресса наблюдается преимущественно у сотрудников с ОВЗ, которые работают только с письменными обращениями заявителей и не вовлекаются эмоционально, так как не отвечают на звонки.

Переходим к анализу факторов, вызывающих стресс у сотрудников ЕКЦ. Для исследования причин, порождающих стресс в организации, нами

была составлена анкета. Респонденты оценивали, насколько перечисленные факторы вызывают стресс, отмечая свой уровень на прямой от 1 до 10. Далее при обработке шкала была разделена на 5 диапазонов: низкие, ниже среднего, средние, выше среднего, высокие.



Рис. 3. Анализ результатов по анкете

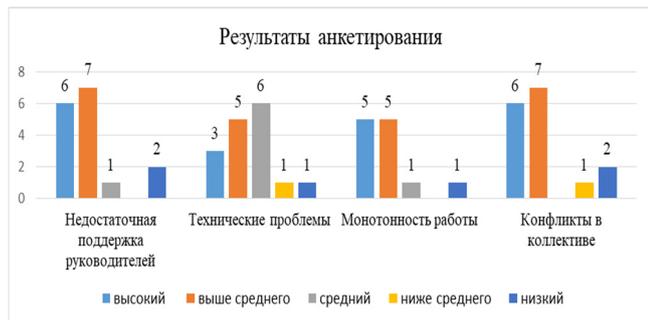


Рис. 4. Анализ результатов по анкете



Рис. 5. Анализ результатов по анкете



Рис. 6. Анализ результатов по анкете

На основании данных анкеты можно выделить следующие ключевые факторы, вызывающие стресс у сотрудников ЕКЦ:

1. Высокая нагрузка: 6 человек отметили высокий уровень стресса, что указывает на перегруженность работ.

2. Эмоционально сложные клиенты: 4 человека – высокий уровень, 5 – выше среднего. Это свидетельствует о значительном эмоциональном напряжении при общении с клиентами.

3. Жёсткие стандарты обслуживания: 7 человек оценили уровень стресса как выше среднего, что говорит о давлении со стороны регламентов и скриптов.

4. Ненормированный график: 4 человека – высокий уровень, 7 – выше среднего. Это указывает на проблемы с балансом работы и личной жизни.

5. Недостаточная поддержка руководителей: 6 человек – высокий уровень, 7 – выше среднего. Отсутствие поддержки со стороны руководства является серьёзным стрессовым фактором.

6. Конфликты в коллективе: 6 человек – высокий уровень, 7 – выше среднего. Это говорит о наличии напряжённости в команде.

7. Отсутствие карьерного роста: 6 человек – высокий уровень, что может демотивировать сотрудников.

8. Технические проблемы: 3 человека – высокий уровень, 5 – выше среднего. Нестабильность систем усугубляет стресс.

9. Монотонность работы: 5 человек – высокий уровень, 5 – выше среднего. Рутинные задачи снижают удовлетворённость работой.

10. Система премирования: 7 человек отметили низкий уровень прозрачности и справедливости, что вызывает недовольство.

Последний вопрос анкеты был направлен на выявление уровня стресса сотрудников за последний месяц, результаты следующие: у 5 человек высокий уровень; у 7 человек – выше среднего; у 3 человек средний уровень; ниже среднего у 1 сотрудника.



Рис. 7. Анализ результатов по анкете

Большинство сотрудников (12 из 16) испытывают стресс на уровне выше среднего или высокого, что требует срочных мер по улучшению условий труда. Высокий уровень стресса сотрудников может объясниться сокращением штата на 4 человека (25%) за последний месяц с 27.04 по 27.05, и кадровый голод на текущий момент, который в свою очередь еще больше усугубляет стресс сотрудников.

Проведенное эмпирическое исследование уровня стресса и конфликтности среди сотрудников Единого контактного центра Дальневосточного федерального университета позволило выявить ряд закономерностей, имеющих как теоретическое, так и прикладное значение. Анализ полученных данных свидетельствует о выраженной стрессогенной обстановке в исследуемом коллективе: 81,3% респондентов демонстрируют средний или высокий уровень психологического стресса, при этом 37,5% операторов находятся в зоне высокого стрессового напряжения. Особого внимания заслуживает обнаруженная корреляция между профессиональным

стажем и уровнем стресса – максимальные показатели зафиксированы у сотрудников с опытом работы от 1 до 3 лет, что позволяет предположить кумулятивный характер накопления стрессовых факторов в данной профессиональной среде.

Полученные результаты имеют важное практическое значение для управления персоналом в контактных центрах. Они указывают на необходимость пересмотра существующих подходов к организации труда операторов, в частности, требуют внедрения комплексной системы психологической поддержки, оптимизации рабочих нагрузок и разработки более гибких стандартов обслуживания. Особое внимание следует уделить вопросам корпоративной культуры и системы мотивации, так как выявленный высокий уровень конфликтности и выраженная демотивация, связанная с отсутствием карьерных перспектив, существенно снижают эффективность работы контактного центра в долгосрочной перспективе.

Литература

1. Ковтун, Е.А., Удалов, Д.Э. К вопросу организационного конфликта // Тенденции развития науки и образования, 2024. – С. 72–75.

2. Назарова А. Е. Стадии организационного конфликта // StudNet. 2021. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stadii-organizatsionnogo-konflikta> (дата обращения: 28.03.2025).

3. Hobfoll, S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*. – 1989. – URL: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513> (date of access: 16.04.2025).

4. Мамонова, Е. Б. Изучение особенностей проявления эмоциональной сферы операторов колл-центра // Нижегородский психологический альманах, 2021. – С. 100 –109.

5. Hochschild, A. R. *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. 1st ed. University of California Press. – 2012. – URL: <http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1pn9bk> (date of access: 28.04.2025).

6. Мамонова, Е. Б. Изучение особенностей проявления эмоциональной сферы операторов колл-центра // Нижегородский психологический альманах, 2021. – С. 100 –109.

7. Гомцял, О.А. Социологический анализ конфликтов в организации и стратегии их разрешения // Вестник социологических наук, 2024. Том 2. № 1. – С. 12–20.

8. Taylor, P., Bain, P. *An Assembly Line in the Head: Work and Employee Relations in the Call*

Centre, Industrial Relations Journal. – 1999. – URL: <file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/AnAssembly-Line-in-the-Head-Work-and-Employee-Rel.pdf>. (date of access: 1.05.2025).

9. Фагамова, А. З. Капцов, В. А., Каримова, Л. К., Шаповал И. В., Мулдашева Н. А. Стресс на рабочем месте: основные причины и меры профилактики // Гигиена и санитария. – 2022. – №9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stress-na-rabochem-meste-osnovnye-prichiny-i-mery-profilaktiki-obzor-literatury> (дата обращения: 03.05.2025).

10. Алиев, М. А., Гасанов. З. З., Звягинцева, Е. П. Влияние и последствия рабочей нагрузки и рабочего стресса на удовлетворенность работой // Альманах «Крым». – 2023. №36. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-i-posledstviya-rabochey-nagruzki-i-rabocheho-stressa-na-udovletvorennost-rabotoy> (дата обращения: 05.05.2025).

Conflict proneness and stress levels among staff in a unified contact center

Tikhonenko D.V., Rybachek A.D., Zakaryan I.S.
Far Eastern Federal University

This article examines organizational conflicts, conflict proneness, and stress levels among contact center employees. It analyzes key factors contributing to a stressful work environment in the professional activities of operators. Special attention is given to the relationship between organizational working conditions and the level of conflict within the team.
Keywords: organizational conflicts, contact centers, stress, conflict proneness, employee motivation, personnel management.

References

1. Kovtun, E.A., Udalov, D.E. On the issue of organizational conflict // Trends in the development of science and education, 2024. - P. 72-75.
2. Nazarova, A.E. Stages of organizational conflict // StudNet. 2021. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stadii-organizatsionnogo-konflikta> (date of access: 03/28/2025).
3. Hobfoll, S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*. - 1989. - URL: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513> (date of access: 04/16/2025).
4. Mamonova, E. B. Study of the features of manifestation of the emotional sphere of call center operators // Nizhny Novgorod Psychological Almanac, 2021. - P. 100 -109.
5. Hochschild, A. R. *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. 1st ed. University of California Press. - 2012. - URL: <http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1pn9bk> (date of access: 04/28/2025).
6. Mamonova, E. B. Study of the features of manifestation of the emotional sphere of call center operators // Nizhny Novgorod Psychological Almanac, 2021. - P. 100 -109.
7. Gomtsyan, O.A. Sociological analysis of conflicts in the organization and strategies for their resolution // Bulletin of sociological sciences, 2024. Vol. 2. No. 1. – P. 12–20.
8. Taylor, P., Bain, P. *An Assembly Line in the Head: Work and Employee Relations in the Call Centre*, *Industrial Relations Journal*. – 1999. – URL: <file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/AnAssembly-Line-in-the-Head-Work-and-Employee-Rel.pdf>. (date of access: 1.05.2025).
9. Fagamova, A. Z. Kapsov, V. A., Karimova, L. K., Shapoval I. V., Muldasheva N. A. Stress in the workplace: main causes and preventive measures // *Hygiene and Sanitation*. – 2022. – No. 9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stress-na-rabochem-meste-osnovnye-prichiny-i-mery-profilaktiki-obzor-literatury> (date of access: 03.05.2025).
10. Aliyev, M. A., Gasanov. Z. Z., Zvyagintseva, E. P. Influence and consequences of workload and work stress on job satisfaction // *Almanac "Crimea"*. - 2023. No. 36. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-i-posledstviya-rabochey-nagruzki-i-rabocheho-stressa-na-udovletvorennost-rabotoy> (date of access: 05.05.2025).

Методологические основы компетентностного подхода в профессиональной подготовке военного специалиста

Шагардинова Елдез

кандидат педагогических наук, Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ, eldez.shagardinova@mail.ru

В статье рассматриваются теоретико-практические аспекты внедрения компетентностного подхода в систему военного образования. Подчеркивается, что компетентность следует трактовать как способность выпускника применять знания в решении практико-ориентированных задач и выполнении профессиональных обязанностей. Показано, что компетентностный подход к обучению ориентирован на развитие способности к самостоятельному решению широкого спектра задач – познавательных, коммуникативных, организационных и проч. Специфика военных профессий требует адаптации образовательных стратегий, технологий и моделей в соответствии с профессиональной направленностью подготовки. Особое внимание уделяется практико-ориентированности как ключевому признаку компетентностного подхода. В этой связи актуализируется использование инновационных методов, в частности кейс-метода, способствующего формированию аналитических и управленческих навыков в условиях, приближенных к реальной военно-служебной деятельности. Сделан вывод о необходимости дифференцированного подхода к обучению курсантов с учетом их индивидуальных особенностей.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, военный специалист, профессиональная подготовка, продуктивное обучение, кейс-метод, индивидуализация

Значимость обеспечения национальной безопасности, стремительное развитие оборонных технологий, усложнение форм и способов ведения военных действий – все это приводит к необходимости переосмысления подходов к организации военного образования. В данном контексте особую значимость и *актуальность* приобретает компетентностный подход как теоретико-методологическая основа формирования профессиональной готовности военнослужащих.

В Педагогическом энциклопедическом словаре под ред. Б.М. Бим-Бада компетентность определяется как способность специалиста применять знания для решения практических задач в соответствии с его кругом полномочий, профессиональных обязанностей, вопросов, в которых данный человек достаточно сведущ, располагая необходимой информацией и практическим опытом [14, с. 17].

О. К. Максимова предлагает следующую дефиницию: компетентность обозначает способность личности «успешно взаимодействовать как с физическим, так и с социальным окружением»; владение соответствующей компетенцией, «специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области» [10, с. 954]. Компетенции – их формирование и развитие – лежат в основе т.н. компетентностного подхода к обучению.

В издании «Педагогика: словарь системы основных понятий» А. М. Новикова компетентностный подход определяется как подход, основанный на развитии у обучающегося способностей решать важные практические задачи и развитии личности в целом. По мнению автора, компетентностный подход означает переход к новой образовательной парадигме – от «знаниевой» к «деятельностной» [12].

А. Байлеписова указывает: сущность компетентностного подхода, заключается в особых механизмах отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. Смысл организации образовательного процесса согласно компетентностному подходу заключается, по мнению автора, в развитии «у обучаемых навыка независимого решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и других вопросов, элементов сущности образования»; компетентностный подход существенно отличается от знаниево-направленного [3, с. 24].

Схожее определение представлено в публикации Г. М. Арзуманян: подход, направленный на формирование и развитие основополагающих компетенций, способствующих самостоятельным решениям в неопределенных ситуациях, усвоение умений и навыков в области решения «проблемных

вопросов разнообразного характера – познавательного, аналитического, аксиологического, социального, коммуникативного, профессионального» [2, с. 71].

Т. Н. Сухарева и И. А. Кулажников под компетентностным подходом предлагают понимать совокупность дидактических принципов, детерминирующих особые цели образования, алгоритмы отбора его содержания, а также методы организации образовательного процесса. В основе концепции лежит идея о развитии не только профессиональных, но и личных качеств, не только овладение знаниями, но и практическими навыками [15, с. 3].

Н. К. Омаров с соавт. говорит о том, что компетенции позволяют личности адаптироваться в условиях изменчивой внешней среды, наделяют ее способностью «менять будущее в соответствии с его пониманием, профессиональными планами для обеспечения максимально комфортной и эффективной самореализации» [13, с. 16].

Компетентностный подход, согласно А. В. Лапшовой с соавт., направлен не столько на овладение профессиональными знаниями, сколько на их воспроизведение в своей профессионально деятельности [8, с. 215].

Компетентностный подход к образованию находит свою реализацию и в сфере военного образования. При этом сама специфика военных профессий обуславливает специфические средства, технологии и модели обучения по ним. Соответственно, имплементация компетентностного подхода в военном также обладает особой спецификой.

А. О. Маленков говорит о том, что имплементация компетентностного подхода в военных вузах предопределяет необходимость разработки особых стратегий обучения, обеспечивающих формирование у курсантов как гражданских, так и военно-профессиональных качеств, командно-методических компетенций, учитывающих специфику деятельности офицерских кадров в мирное и военное время [9, с. 188].

Военная служба требует специфического спектра профессиональных знаний, умений и навыков, а также личностных качеств. По этой причине подготовку военных кадров следует рассматривать как важный элемент всей оборонной системы страны [1, с. 114]. Одним из основных вопросов современной системы военного образования является вопрос выработки нового содержания подготовки военно-профессиональных кадров с учетом современного боевого опыта, темпов развития технологий, турбулентности геополитической среды, необходимости модернизации дидактических практик и иных факторов [1, с. 120].

Формирование профессиональных компетенций напрямую зависит от технологий, методов и приемов обучения. Все усилия, прилагаемые администрацией, методистами и педагогами, по наполнению образовательного процесса содержанием, должны исходить из соображений о профессиональных компетенциях, о приобретении умений и

навыков реальной военно-профессиональной деятельности [7, с. 86].

Вышесказанное также позволяет сделать вывод о том, что между курсантом и учебной программой есть связующее звено – педагог. По мнению А. Е. Миля, «именно профессорско-преподавательский состав выступает в роли персонифицированного посредника между учебными предметами и курсантами» [11, с. 2255]. Педагоги в конечном итоге определяют, перейдут ли приобретенные в вузе знания в состояние практических компетенций.

Как следует из вышесказанного, одним из ключевых свойств компетентностного подхода выступает практикоориентированность. В военном образовании это особенно важно, в связи с чем внедрение компетентностного подхода должно предполагать существенное увеличение учебного времени, отводимого на практики и стажировки, в т.ч. в воинских частях. Для того, чтобы выпускник военного вуза был в полной мере компетентен, военно-профессиональная деятельность в процессе обучения в военном вузе должна являться основной [5, с. 132].

Предметные знания, безусловно, составляют важную часть образовательного процесса в военных учебных заведениях, однако ключевое значение в подготовке курсантов имеют именно практические навыки. В условиях динамично меняющихся военных технологий, тактических задач и методов ведения боевых действий, практическая подготовка становится основой для формирования профессиональной компетентности, что важно для эффективного выполнения обязанностей в реальных боевых и операционных условиях.

Практические навыки не ограничиваются лишь выполнением стандартных физических упражнений или элементарных задач, а включают в себя способность адекватно реагировать на изменения в боевой обстановке, анализировать и принимать решения в условиях неопределенности. Все это требует от курсанта развитых навыков критического мышления, умения работать с новыми технологиями, взаимодействовать в командах и координировать действия на всех уровнях. Важнейшей составляющей является способность оперативно и грамотно применять теоретические знания на практике – будь то организация боевых действий, управление техникой или взаимодействие с сослуживцами.

В условиях военно-образовательных учреждений особое внимание должно уделяться тренировке принятия решений в экстремальных ситуациях, моделированию боевых операций, а также использованию новейших технологий и средств коммуникации. Например, важным аспектом является развитие навыков работы с высокотехнологичным оборудованием (например, беспилотными летательными аппаратами, средствами связи и навигации), а также освоение методик командного взаимодействия, управления подразделениями в реальном времени.

Таким образом, компетентностный подход в обучении курсантов военных вузов предполагает смещение акцента на развитие практических навыков,

позволяющих курсантам оперативно эффективно выполнять задачи в сложных и неопределённых ситуациях, что критически важно для успешного выполнения военной службы [16, с. 52]. Следует согласиться с Е. В. Быковым и В. Э. Руденко в том, что в области подготовки военных специалистов в современных условиях крайне важно осуществить переход от информационно-сообщающего обучения к моделирующему, которое в большей степени сблизит вузовский курс с реальной профессиональной практикой [4, с. 12].

Формирование профессиональных компетенций будущих военнослужащих должно происходить в условиях сочетания традиционных и инновационных педагогических технологий. При этом долю инновационных методов обучения требуется существенно расширить путем применения проблемных или ситуационных задач, кейсов, ролевых и деловых игр, информационных технологий [9, с. 188].

Инновационные методы обучения предполагают активное вовлечение курсантов в образовательный процесс через практико-ориентированные формы работы. Так, имитационные и ролевые игры, включая военно-тактические учения и ситуационные тренажёры, позволяют моделировать реальные боевые и штатные ситуации. Кейс-метод способствует развитию аналитического мышления и способности принимать решения на основе анализа конкретных сценариев. Проектное обучение способствует развитию креативности, стратегического мышления и умения работать в команде. Применение указанных методов работы позволяет не только повысить уровень усвоения учебного материала, но и стимулирует развитие ключевых надпрофессиональных компетенций, таких как командное взаимодействие, лидерство, стрессоустойчивость, критическое и стратегическое мышление. Подобные компетенции представляют особую важность в условиях военной службы, где эффективность деятельности определяется не просто объёмом знаний, а способностью применять их в условиях неопределённости, дефицита времени и ограничения ресурсов.

Как отмечают А. А. Зотов и Е. В. Соломатин, компетентностное обучение должно отказаться от прежней концепции ретрансляции «готового знания» от педагога к обучающимся: «подразумевается, что будущий офицер сам формирует понятия, необходимые для решения задачи» [6, с. 45]. При таком подходе учебная деятельность приобретает исследовательский, прикладной, продуктивно-творческий характер. Обучающиеся учатся сами находить или создавать знания, и подобный опыт становится впоследствии предметом рефлексии, исследования, оценки.

Одним из методов обучения, который соответствует вышеперечисленным требованиям, выступает кейс-метод. Кейс-метод нечасто используется в обучении курсантов военных вузов нашей страны, хотя именно он наилучшим образом отражает специфику компетентностного подхода к образованию. В процессе подготовки курсантов военных учебных

заведений кейс-метод приобретает особую значимость, поскольку позволяет моделировать реальную военно-служебную деятельность и формировать у обучающихся навыки анализа и принятия решений с учетом множества гетерогенных факторов.

Кейс-метод предполагает активную познавательную деятельность обучающегося, его личную включённость в процесс решения профессионально значимых задач. В отличие от традиционных форм обучения, где доминирует репродуктивное усвоение знаний, кейс-метод ориентирован на продуктивную, эвристическую и исследовательскую деятельность. Такой подход, в свою очередь, полностью соответствует задачам формирования военно-профессиональных компетенций, включающих в себя: аналитическое и критическое мышление; принятие решений в условиях стресса и дефицита информации; командное взаимодействие; ответственность за принятые решения и проч. В условиях военного вуза кейс-метод может реализовываться в различных формах. Курсанты могут производить анализ боевых и оперативных ситуаций с заданными вводными, предполагающими оценку обстановки, выбор тактики и стратегии управления ситуацией. Кейс-метод применяется также в решении морально-этических, правовых дилемм, связанных с выполнением приказов, взаимодействием с гражданским населением, соблюдением международного гуманитарного права. Кейс-метод весьма полезен для будущих военных инженеров. Ситуации технического характера могут потребовать проведение анализа причин и последствий неисправностей, тактическое применение вооружения и техники, действия при отказах.

Кейс-метод как способ имплементации компетентностного подхода обладает множеством преимуществ. Во-первых, обучающиеся вовлечены в решение «реальных» задач, что повышает уровень учебной мотивации и мотивации к профессиональной служебной деятельности. Во-вторых, разрешение проблемной задачи, положенной в основу кейса, предполагает использование знаний и навыков из нескольких дисциплин одновременно; подобная междисциплинарность позволяет превратить узкоспециализированные фрагменты знаний в комплексные компетенции.

Существенным недостатком существующих подходов к обучению курсантов в системе военного образования является тенденция к их уравниванию, то есть рассмотрение обучающихся как однородной группы, объединённой исключительно формальной принадлежностью к определённой военной специальности. Подобный подход игнорирует индивидуальные различия курсантов в уровне подготовленности, в когнитивных стилях, в характере и источнике мотивации, в личностных характеристиках и профессиональных интересах. В результате снижается эффективность образовательного процесса, поскольку единая методика подачи материала и единообразные требования не обеспечивают условий для реализации личностного и профессионального потенциала каждого обучающегося. Для

достижения целевых ориентиров профессионального образования необходим переход к персонализированным образовательным траекториям, дифференцированному подходу в обучении, а также активному использованию адаптивных и гибких педагогических технологий. По мнению Е. В. Быкова и В. Э. Руденко, компетентностный подход в военном вузе должен быть реализован индивидуально-психологических особенностей курсантов, от которых в наибольшей степени зависит успешность обучения. Уровень сформированности военно-профессиональных компетенций выпускников также должен оцениваться с учетом индивидуально-психологических особенностей [4, с. 12].

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

- Компетентность представляет собой способность специалиста применять знания при решении практических задач, выполнении профессиональных обязанностей.

- Процессы формирования и развития компетенций лежат в основе компетентностного подхода к обучению. Компетентностный подход основан на развитии у обучающегося способностей решать важные практические задачи, в развитии навыка независимого решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и других задач. Компетентностный подход направлен не столько на овладение профессиональными знаниями, сколько на их воспроизведение в профессиональной деятельности.

- Компетентностный подход к образованию находит свою реализацию в сфере военного образования. Специфика военных профессий обуславливает специфические средства, технологии и модели обучения. Имплементация компетентностного подхода в военные вузы предопределяет необходимость разработки особых стратегий обучения, обеспечивающих формирование у курсантов как гражданских, так и военно-профессиональных качеств, командно-методических компетенций.

- Одним из ключевых свойств компетентностного подхода выступает практикоориентированность. Инновационные методы обучения предполагают активное вовлечение курсантов в образовательный процесс через практико-ориентированные формы работы. Кейс-метод приобретает особую значимость, поскольку позволяет моделировать реальную военно-служебную деятельность и формировать у обучающихся навыки анализа и принятия решений с учетом множества гетерогенных факторов.

- Внедрение компетентностного подхода в военных вузах предполагает учет индивидуальных различий курсантов в уровне подготовленности, в когнитивных стилях, в характере и источнике мотивации, в личностных характеристиках и профессиональных интересах.

Литература

1. Алёхин, И. А. Актуальные проблемы современной системы военно-политического образования / И. А. Алёхин, Е. И. Федак, А. С. Кузнецов // Военная мысль. – 2021. – №5. – С. 112–121.

2. Арзуманян, Г. М. Специфика компетентностного подхода в системе среднего профессионального образования / Г. М. Арзуманян // Вестник науки. – 2023. – №6 (63). – С. 70–73.

3. Байлеписова, А. Компетентностный подход к образованию / А. Байлеписова // Norwegian Journal of Development of the International Science. – 2022. – №86. – С. 23–25.

4. Быков, Е. В. Особенности компетентностного подхода в современной системе высшего военного образования / Е. В. Быков, В. Э. Руденко // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2016. – №2 (2). – С. 10–13.

5. Жемчужников, А. В. К вопросу о профессиональном становлении курсантов военных образовательных организаций / А. В. Жемчужников, С. М. Артамонов // Ученые записки университета Лесгафта. – 2022. – №9 (211). – С. 131–133.

6. Зотов, А. А. Формирование военно-профессиональных компетенций курсантов в воспитательной деятельности в военном вузе / А. А. Зотов, Е. В. Соломатин // МНКО. – 2014. – №1 (44). – С. 42–45.

7. Короленко, А. А. Компетентный подход в военно-профессиональном образовании / А. А. Короленко // National Science. – 2023. – №6. – С. 84–88.

8. Лапшова, А. В. Особенности компетентностного подхода в профессиональном образовании / А. В. Лапшова, Е. А. Уракова, И. А. Краева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-3. – С. 214–216.

9. Маленков, А. О. Актуальные вопросы реализации компетентностного подхода в системе военного образования / А. О. Маленков // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – №9-1 (63). – С. 186–189.

10. Максимова, О. К. Методологические основы компетентностного подхода в образовании / О. К. Максимова // Экономика и социум. – 2024. – №11-1 (126). – С. 953–957.

11. Миля, А. В. Проблемы повышения готовности курсантов к служебно-профессиональной деятельности в учебном процессе / А. В. Миля // Столыпинский вестник. – 2023. – №5. – С. 2251–2258.

12. Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – М. : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

13. Омаров, Н. К. Особенности компетентностного подхода в образовании / Н. К. Омаров, Ж. К. Адильбекова, Б. Т. Тасполатов, М. Е. Алимбаев, А. У. Алимкулов, Г. К. Бескемпирова // Вестник науки и образования. – 2021. – №7-2 (110). – С. 15–17.

14. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – 3-е изд., стер. – М. : Большая рос. энцикл. : Дрофа, 2009. – 527 с.

15. Сухарева, Т. Н. Компетентностный подход в обучении в системе высшего образования / Т. Н. Сухарева, И. А. Кулажников // Наука и образование. – 2022. – №2. – 6 с.

16. Черемисина, С. А. Сочетая все виды деятельности. Методы повышения уровня подготовки военного специалиста / С. А. Черемисина, О. В. Шутина // ВВО. – 2023. – №5 (44). – С. 51–54.

Methodological bases of competence-based approach in professional training of a military specialist

Shagardinova E.

Military University named after Prince Alexander Nevsky of the Ministry of Defense of the Russian Federation,

The article considers theoretical and practical aspects of introducing competence-based approach into the military education system. It is emphasized that competence should be interpreted as the graduate's ability to apply knowledge in solving practice-oriented problems and performing professional duties. It is shown that competence-based approach to training is focused on developing the ability to independently solve a wide range of problems - cognitive, communicative, organizational, etc. The specificity of military professions requires the adaptation of educational strategies, technologies and models in accordance with the professional focus of training. Particular attention is paid to practice orientation as a key feature of the competence approach. In this regard, the use of innovative methods is updated, in particular the case method, which contributes to the formation of analytical and managerial skills in conditions close to real military service activities. A conclusion is made about the need for a differentiated approach to training cadets taking into account their individual characteristics.

Keywords: competence, competence, competence-based approach, military specialist, professional training, productive learning, case method, individualization

References

1. Alekhine, I. A. Actual problems of the modern system of military-political education / I. A. Alekhine, E. I. Fedak, A. S. Kuznetsov // *Military Thought*. - 2021. - No. 5. - P. 112-121.
2. Arzumanyan, G. M. Specifics of the competency-based approach in the system of secondary vocational education / G. M. Arzumanyan // *Bulletin of Science*. - 2023. - No. 6 (63). - P. 70-73.
3. Baylepisova, A. Competence-based approach to education / A. Baylepisova // *Norwegian Journal of Development of the International Science*. - 2022. - No. 86. - P. 23-25.
4. Bykov, E. V. Features of the competency-based approach in the modern system of higher military education / E. V. Bykov, V. E. Rudenko // *St. Petersburg educational bulletin*. - 2016. - No. 2 (2). - P. 10-13.
5. Zhemchuzhnikov, A. V. On the issue of professional development of cadets of military educational organizations / A. V. Zhemchuzhnikov, S. M. Artamonov // *Scientific notes of Lesgaft University*. - 2022. - No. 9 (211). - P. 131-133.
6. Zotov, A. A. Formation of military-professional competencies of cadets in educational activities in a military university / A. A. Zotov, E. V. Solomatin // *MNKO*. - 2014. - No. 1 (44). - P. 42-45.
7. Korolenko, A. A. Competency-based approach in military professional education / A. A. Korolenko // *National Science*. - 2023. - No. 6. - P. 84-88.
8. Lapshova, A. V. Features of the competence-based approach in professional education / A. V. Lapshova, E. A. Urakova, I. A. Kraeva // *Problems of modern pedagogical education*. - 2021. - No. 72-3. - P. 214-216.
9. Malenkov, A. O. Actual issues of the implementation of the competence-based approach in the military education system / A. O. Malenkov // *Philological sciences. Questions of theory and practice*. - 2016. - No. 9-1 (63). - P. 186-189.
10. Maksimova, O. K. Methodological foundations of the competence-based approach in education / O. K. Maksimova // *Economy and society*. - 2024. - No. 11-1 (126). - P. 953-957.
11. Milya, A. V. Problems of increasing the readiness of cadets for service and professional activities in the educational process / A. V. Milya // *Stolypin Bulletin*. - 2023. - No. 5. - P. 2251-2258.
12. Novikov, A. M. *Pedagogy: dictionary of the system of basic concepts* / A. M. Novikov. - M.: Publishing center IET, 2013. - 268 p.
13. Omarov, N. K. Features of the competency-based approach in education / N. K. Omarov, Zh. K. Adilbekova, B. T. Taspolatov, M. E. Alimbaev, A. U. Alimkulov, G. K. Beskempirova // *Bulletin of Science and Education*. - 2021. - No. 7-2 (110). - pp. 15-17.
14. *Pedagogical encyclopedic dictionary* / ch. ed. B. M. Bim-Bad. - 3rd ed., erased. - M.: Bolshaya ros. encycl. : Bustard, 2009. - 527 p.
15. Sukhareva, T. N. Competence-based approach to teaching in the system of higher education / T. N. Sukhareva, I. A. Kulazhnikov // *Science and Education*. - 2022. - No. 2. - 6 p.
16. Cheremisina, S. A. Combining all types of activities. Methods for improving the level of training of a military specialist / S. A. Cheremisina, O. V. Shutina // *VVO*. - 2023. - No. 5 (44). - P. 51-54.

Диагностика сформированности исследовательской компетентности учителя

Якусевич Ирина Владимировна

Аспирант кафедры психологии и социальной педагогики, Самарский государственный социально-педагогический университет

Статья представляет апробацию пакета диагностических методик, направленных на выявление отдельных компонентов исследовательской компетентности учителя современной школы: ценностного, мотивационного, теоретико - методологического, технологического и рефлексивного. Результаты исследования, организованного на базе двух образовательных учреждений, свидетельствуют о преимущественно среднем уровне отдельных компонентов рассматриваемой компетентности и наличии у половины респондентов исследовательской компетентности, сформированной на поисковом уровне.

Разработанный пакет диагностических методик не только позволяет установить особенности и уровень отдельных компонентов исследовательской компетентности, но и ее уровень в целом. Обнаруженные дефициты позволяют организовать повышение квалификации учителей на диагностической основе, конкретизировать содержание программ.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, компоненты исследовательской компетентности, диагностика исследовательской компетентности

Введение

Исследовательская компетентность представляет собой интегральное качество личности учителя и включает в себя следующие компоненты: ценностный (осознание ценности и смысла исследовательской деятельности), мотивационный (специфика эмоционально - мотивационного отношения к педагогической деятельности исследовательского характера), теоретико - методологический (наличие теоретико-методологических знаний в области исследовательской деятельности, научного стиля мышления), технологический (владение творческими и исследовательскими умениями), рефлексивный (личный способ оценки осуществляемой профессиональной деятельности). Исследовательская компетентность может быть представлена у учителя на репродуктивном (соответствующем начальному этапу формирования исследовательской компетентности), поисковом (достаточном для внедрения исследовательской деятельности в педагогическую практику) и творческом уровнях.

Для исследования уровня сформированности указанных компонентов был организован педагогический эксперимент. Он проводился на базе Государственного автономного общеобразовательного учреждения Самарской области «Самарский лицей информационных технологий (Базовая школа Российской академии наук)» и МБОУ «Школа № 25 с углубленным изучением отдельных предметов имени сестер Харитоновых» городского округа Самара. Выборку составили 77 учителей и эксперты из этих образовательных учреждений.

Основная часть

Суть настоящего исследования заключалась в выявлении уровня развития исследовательской компетентности учителей. Для этого были сформулированы теоретические основы, определяющие природу и особенности исследовательской компетентности в контексте педагогической практики. На основании этих теоретических положений была разработана методика диагностики, предполагающая использование различных методов сбора данных, таких как анкетирование, тестирование, наблюдение, экспертная оценка.

Нам необходимо было определить уровень сформированности компонентов исследовательской компетентности учителей. Исследовательская компетентность рассматривается нами как интегральное качество, включающее в себя пять основных компонентов: ценностно-смысловой, мотивационный, теоретико-методологический, операционально-технологический и рефлексивно-оценоч-

ный. Для комплексной оценки каждого из этих компонентов был подготовлен пакет диагностических методик, состоящий из следующих инструментов:

1. Ценностно-смысловой компонент: Анкета по выявлению ценностей, детерминирующих включение учителя в исследовательскую деятельность (Т.Ю.Ломакина, С. В. Дзюбенко [1]) позволила установить степень осознания значимости и смысла исследовательской деятельности.

2. Мотивационный компонент: Анкета по выявлению мотивов, детерминирующих включение учителя в исследовательскую деятельность (Т.Ю.Ломакина, С. В. Дзюбенко) выявила сформированность эмоционально-мотивационного отношения к исследовательской деятельности, связанной с исследовательской практикой.

3. Теоретико-методологический компонент: Задания по определению теоретических основ исследовательских компетенций (П.В.Середенко [2]) установила наличие теоретических и методологических знаний и убеждений, основанных на научном мышлении.

4. Операционально-технологический компонент: Анкета по выявлению уровня развития исследовательских умений учителя (Т.И. Скрипникова [3]) оценивала умение применять творческие и исследовательские навыки.

5. Рефлексивно-оценочный компонент: Уровень сформированности педагогической рефлексии (О. Н. Калашникова [4]) позволила выявить способности к личной рефлексии в процессе профессионально-педагогической исследовательской деятельности.

Результаты изучения ценностно-смыслового компонента исследовательской компетентности отражены в табл. 1.

Таблица 1
Рейтинговые места ценностей, детерминирующих исследовательскую деятельность учителей (в % от общего числа респондентов)

Ценность	Кол-во
Утверждение в коллективе и обществе	11,7
Возможность профессионального саморазвития	16,9
Возможность личностной и профессиональной самореализации	15,6
Удовлетворение потребности в общении	0,0
Обогащение собственного опыта	9,1
Совершенствование педагогической практики	15,6
Развитие педагогической науки	0,0
Творчество и новизна	11,7
Познание	3,9
Свобода выбора	3,9
Сам процесс созидания	5,2
Достижение истины в педагогическом исследовании	3,9
Научное доказательство и обоснование,	2,6

Наибольшее число учителей в качестве ведущих ценностей, которые обуславливают их участие в исследовательской деятельности, были такие ценности как «Возможность профессионального развития» (16,9%), «Возможность личностной и профессиональной самореализации» (15,6%) и «Совершенствование педагогической практики»

(15,6%), составляя ядро ценностей, детерминирующих исследовательскую деятельность.

При выявлении уровня сформированности мотивационного компонента получены результаты, представленные в табл. 2.

Таблица 2
Ведущие мотивы участия учителей в исследовательской деятельности (в % от общего числа респондентов)

Вид мотива	Мотив	Кол-во
Внешние отрицательные	«Служебная необходимость», вызванная давлением со стороны администрации	7,8
	Боязнь «отстать от моды, быть не современным»	11,7
Внешние положительные	Дополнительный «плюс» на аттестации	9,1
	Материальное вознаграждение за участие в исследовательской деятельности	6,5
Внешние социальные	Самоутверждение в отношении коллег, учеников и их родителей	13,0
	Возможности карьерного роста	6,5
Внутренние, профессионально обусловленные	Неудовлетворенность ситуацией, необходимость определиться в оптимальных способах решения какой-либо проблемы	13,0
	Необходимость выявления условий, способствующих лучшему усвоению знаний и умений учениками, развитию мышления, творческих способностей и др.	13,0
	Практическая значимость исследований, их полезность в профессиональной деятельности учителя	5,2
Внутренние, личностно обусловленные	Самодвижение, расширение собственного кругозора, возможность проявить творчество и инициативу	6,5
	Потребность в самоактуализации, саморазвитии, самореализации	3,9
	Потребность в профессиональном росте, самосовершенствовании и саморазвитии	3,9

Результаты опроса показывают, что основными личными факторами, побуждающими педагогов заниматься исследованиями, являются неудовлетворенность учебной ситуацией и желание найти оптимальные решения проблем в образовательном процессе. Эти мотивы были указаны 13% учителей. Среди других значимых мотивов можно выделить страх отстать от современных тенденций в образовании (11,7%), а также стремление получить преимущество при аттестации (9,1%). Однако, несмотря на наличие этих факторов, практическая значимость исследований и их полезность в профессиональной деятельности лишь незначительно влияют на решение учителей заниматься исследовательской работой (5,2%).

Нами зафиксированы чрезвычайно низкие показатели, касающиеся потребности в самоактуализации и саморазвитии (3,9%), а также стремления к профессиональному росту через исследовательскую деятельность (3,9%), что указывает на дефицит глубинных мотивационных факторов, которые способны стимулировать исследовательскую активность учителей.

Результаты изучения уровня сформированности теоретико-методологического компонента: его наличие, включая теоретические знания и понимание методологии научного подхода отражены в рис.1.

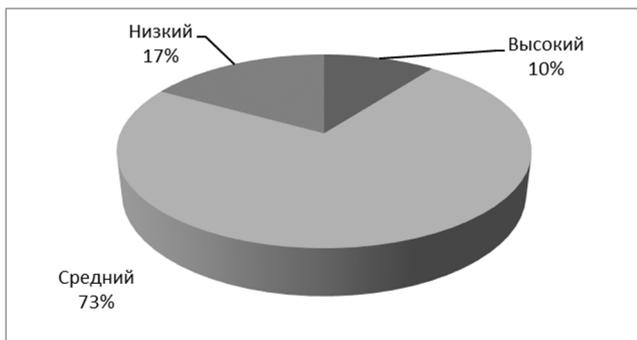


Рис. 1. Распределение учителей по уровням теоретических знаний и пониманию методологии научного подхода (в % от общего числа респондентов)

Как видим, учителя демонстрируют преимущественно средний уровень овладения профессиональными знаниями, включая предметные, методологические и психолого-педагогические аспекты исследовательской деятельности. Это указывает на то, что многие педагоги недостаточно глубоко понимают теоретические и методологические аспекты своей работы, что подчеркивает недостаточную подготовленность педагогов к применению исследовательских методик в практике.

Показателем операционально-технологического компонента исследовательской компетентности учителей является система исследовательских умений и навыков, необходимых для реализации творческих замыслов. Показатель 80-100% свидетельствует о высоком уровне сформированности группы умений, 79—65% - о среднем, 64,9-50% - ниже среднего, и 49,9% и ниже - о низком уровне. Итоговый показатель уровня сформированности технологического критерия исследовательской компетентности основывается на этих же значениях.

Результаты изучения уровня сформированности этого компонента исследовательской компетентности учителя представлены в табл.3 (процентили).

Таблица 3.

Уровень развития исследовательских умений учителя (процентили, среднее значение)

Исследовательские умения	Кол-во
Информационные	70,4
Аналитические	59,5
Прогностические	56,7
Проектировочные	46,4
Конструктивные	44,7
Управленческие	50,2
Коммуникативные	71,5
Рефлексивные	39,1

Результаты свидетельствуют о том, что на высоком уровне у учителей, принявших участие в исследовании, не сформирована ни одна из исследуемых групп умений, значимых для успешной реализации исследовательской деятельности.

На среднем уровне находятся показатели коммуникативных и исследовательских умений. Эти навыки являются необходимыми для успешной реализации исследовательской деятельности, однако средний уровень предполагает, что есть возможность и необходимость для дальнейшего развития.

На уровне ниже среднего сформированы аналитические, прогностические и управленческие умения. Это указывает на сложности в анализе и решении педагогических проблем. На низком уровне у учителей сформированы конструктивные, проектировочные и рефлексивные умения, что требует особого внимания как со стороны администрации, так и самих педагогов.

Итак, отсутствие высокого уровня исследовательских умений у учителей подчеркивает необходимость в разработке и реализации программ повышения квалификации, которые помогут улучшить исследуемый компонент компетентности. Они должны включать элементы, направленные не только на теоретические знания, но и на реальные исследовательские практики, проектирование, анализ и обобщение опыта.

Рефлексивно-оценочный компонент исследовательской компетентности учителя проявляется в способности к критическому анализу, осмыслению и оценке собственной профессиональной. Распределение учителей по уровням развития педагогической рефлексии представлено на рис. 2.

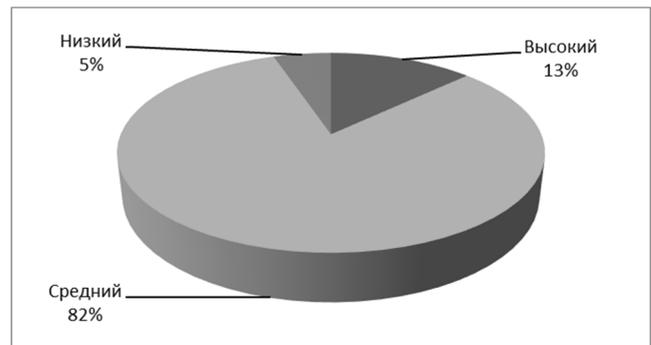


Рис. 2. Распределение учителей по уровням развития педагогической рефлексии (в % от общего числа респондентов)

Исследование показало, что высокий уровень педагогической рефлексии присутствует всего у 13% учителей. Они осознают свою деятельность, видят преграды и пути их преодоления, ставят цели и стремятся к постоянному самосовершенствованию. В то же время, подавляющее большинство учителей (82%) демонстрируют средний уровень педагогической рефлексии. Эти педагоги имеют рефлексивно-пассивную позицию, в зависимости от обстоятельств они могут как стремиться к саморазвитию, внося изменения в свою практику, так и могут быть склонны к алгоритмизации, рутинной формальной работе, что чревато профессиональным застоєм.

Низкий уровень педагогической рефлексии наблюдается у 5% учителей. Эти педагоги придерживаются готовых технологий и не анализируют собственную практику. Такой учитель не способен посмотреть на свою деятельность критически, что может привести к безразличию и непониманию роли своей профессии.

Обобщив результаты по отдельным методикам, рассмотрим распределение учителей, принявших

участие в исследовании, по уровням исследовательской компетентности. Результаты представим на рис.3.

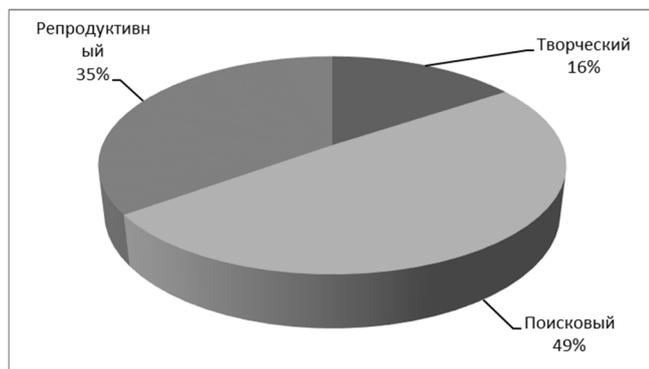


Рис. 3. Распределение учителей по уровням исследовательской компетентности (в % от общего числа респондентов)

Творческий уровень исследовательской компетентности отмечен у 16% учителей. Эти педагоги характеризуются целостным осознанием и пониманием общественной значимости педагогического труда и его гуманистической сущности. Учителя, вошедшие в эту группу, проявляет активную исследовательскую позицию с устойчивыми познавательными интересами и способностями, направленными на решение педагогических задач исследовательским путем, обладают высоким уровнем внутренней мотивации к исследовательской деятельности. Творческая самореализация и самоактуализация становятся важными аспектами их профессиональной деятельности. Теоретико-методологические знания на этом этапе являются глубокими и осмысленными, с акцентом на постоянное расширение и обновление, а критическое мышление и аналитический подход к новой информации демонстрируют высокую степень развития. Эти педагоги демонстрируют развитые навыки осмысления своей деятельности, могут быстро адаптироваться к изменениям и конструктивно подходить к организации учебного процесса.

На поисковом уровне развития исследовательской компетентности находятся около половины педагогов (49%). У этих учителей представления о целях и ценностях профессиональной активности имеют системный характер. Учитель достаточно активно настроен на исследовательскую деятельность, однако мотивация не всегда внутренняя, зачастую исследовательская деятельность выполняется ими под влиянием внешних мотивов. Познавательные интересы и способности им осознаются в полной мере, им присуще явное стремление к добросовестности и целеустремленности в решении педагогических задач в рамках исследовательского подхода. Теоретико-методологические знания систематизируются, и учитель осознает важность их расширения. Мышление становится более логичным и критичным, развивается способность к самостоятельному анализу и применению новой информации. Эти учителя, как правило, проявляют ре-

флексивно-пассивную позицию. Несмотря на наличие методических знаний и исследовательских умений, они склонны к рутинным действиям и могут либо развиваться путем внедрения улучшений, либо застаиваться в шаблонах.

На репродуктивном уровне исследовательской компетентности, который зафиксирован у 35% учителей, представления о целях и ценностях педагогической деятельности часто бывают несогласованными и разрозненными. У них присутствует привязанность к детям, увлеченность профессией, однако познавательные интересы и способности могут быть не всегда осознанными. Мотивация к выполнению профессиональных задач, связанных с реализацией исследовательской деятельности, невысока, и поддерживается преимущественно извне, что подразумевает необходимость постоянной поддержки и руководства со стороны наставника или коллег. Теоретико-методологические знания представляют собой необработанный набор информации, активность в применении новых знаний низка. Эти педагоги избегают анализа своей практики, полагаясь на готовые технологии и образцы. Их деятельность становится механической, без критического осмысления, что ведет к безразличию к профессии и недостатку самосознания в педагогической роли.

Заключение

Таким образом, исследование было направлено на углублённое понимание исследовательской компетентности учителей и нахождение эффективных условий и способов её формирования в образовательной практике.

Исследование показало, что ценности, определяющие исследовательскую деятельность педагогов, в значительной степени концентрируются на профессиональном развитии и личностной самореализации. Тем не менее, зафиксировано недостаточное внимание учителей к таким важным аспектам, как познание, творческая новизна, стремление к истине, что требует целенаправленной деятельности, направленных на развитие этих ценностей среди учителей. Таким образом, формирование исследовательской компетентности учителей должно быть целенаправленно ориентировано на формирование ценностного компонента.

Необходимость повышения мотивации к исследовательской деятельности среди учителей очевидна. Низкий уровень осознания ценности исследований как средства саморазвития и профессионального роста свидетельствует о том, что педагогам требуется системная поддержка и создание благоприятных условий для развития этих мотивов. Развитие внутренней, личностно обусловленной исследовательской мотивации может быть осуществлено через реализацию специализированных программ, направленных на информирование учителей о методах и возможностях профессиональной деятельности в контексте исследований и включение педагогов в реальные педагогические исследования.

Важно также создать среду постоянного профессионального развития, где исследовательская деятельность будет рассматриваться не как обязательный атрибут, а как важный инструмент для личностного и профессионального роста. Это может способствовать формированию более глубоких и устойчивых мотивов для участия в исследовательской деятельности.

Также бесспорна необходимость систематического повышения теоретико-методологического уровня учителей. Поддержание исследовательской активности в преподавании требует явного и глубокого понимания исследовательского подхода и его применения в практике. Учителям требуется целенаправленное повышение квалификации, направленное на развитие аналитических, прогностических и управленческих умений.

Введение систематической рефлексии в практику учителей поможет им развивать способность к самоанализу и адаптации своих методов к современным требованиям образовательного процесса, поможет учителям лучше справляться с проектированием и конструированием своей образовательной деятельности. Обнаруженные пробелы как в отдельных компонентах исследовательской компетентности учителей, так и в ее общем уровне требуют серьезного внимания и системного подхода к формированию рассматриваемой компетентности.

Литература

1. *Ломакина, Т.Ю.* Теория и практика развития исследовательских компетенций учителя [Текст] / Т. Ю. Ломакина, С. В. Дзюбенко. - Москва : Нестор-История ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2017. - 187 с.
2. *Середенко, П.В.* Пути и формы подготовки будущих педагогов к осуществлению исследовательского подхода к обучению [Текст] : монография / П. В. Середенко ; Сахалинский гос. ун-т. - Южно-Сахалинск : Изд-во Сахалинского гос. ун-та, 2010. - 139 с.
3. *Скрипникова, Т.И.* Подготовка к исследовательской деятельности студентов языковых вузов на основе креативного подхода : учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050300 "Филологическое образование" / Т. И. Скрипникова ; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования "Уссурийский гос. пед. ин-т". - Уссурийск : Изд-во УГПИ, 2020. - 105 с.
4. *Калашникова, О.В.* Развитие педагогической рефлексии : Практик. руководство для студентов и начинающих учителей / Науч. ред. Э.Ф. Зеер. - Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф. - пед. ун-та, 1998. - 40 с.

Diagnostics of the formation of research competence of a teacher Yakusevich I.V.

Samara State Social and Pedagogical University

The article presents the testing of a package of diagnostic methods aimed at identifying individual components of research competence of a modern school teacher: value, motivation, theoretical and methodological, technological and reflexive. The results of the study, organized on the basis of two educational institutions, indicate a predominantly average level of individual components of the competence in question and the presence of research competence in half of the respondents, formed at the search level.

The developed package of diagnostic methods not only allows us to establish the features and level of individual components of research competence, but also its level as a whole. The identified deficiencies allow us to organize advanced training for teachers on a diagnostic basis, to specify the content of programs.

Keywords: research competence, components of research competence, diagnostics of research competence

References

1. Lomakin, T.Yu. Theory and practice of developing research competencies of a teacher [Text] / T. Yu. Lomakin, S. V. Dzyubenko. - Moscow: Nestor-History; St. Petersburg: Nestor-History, 2017. - 187 p.
2. Seredenko, P.V. Ways and forms of preparing future teachers to implement a research-based approach to teaching [Text]: monograph / P. V. Seredenko; Sakhalin State University. - Yuzhno-Sakhalinsk: Publishing house of Sakhalin State University, 2010. - 139 p.
3. Skripnikova, T.I. Preparation for research activities of students of language universities based on a creative approach: a teaching aid for students of higher educational institutions studying in the direction 050300 "Philological education" / T. I. Skripnikova; Federal Agency for Education, State educational institution of higher. prof. education "Ussuriysk State Pedagogical Institute". - Ussuriysk: Publishing house of UGPI, 2020. - 105 p.
4. Kalashnikova, O. V. Development of pedagogical reflection: A practical guide for students and novice teachers / Scientific editor E. F. Zeer. - Yekaterinburg: Publishing house of the Ural. state prof. - ped. University, 1998. - 40 p.

Разработка и внедрение инновационных педагогических подходов к повышению уровня спортивной культуры учащихся сельских школ

Мишин Денис Александрович

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

Куровский Станислав Валерьевич

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

Яббаров Альберт Марсович

старший преподаватель кафедры физической культуры, Ульяновский государственный университет (УлГУ), Albert-99@list.ru

В статье представлен инновационный педагогический подход к повышению уровня спортивной культуры учащихся сельских школ, основанный на трёх ключевых элементах: внедрении цифровых технологий (умные часы, мобильные приложения, VR-тренажёры), проектно-ориентированных методах обучения и сетевой модели взаимодействия между сельскими и городскими образовательными учреждениями. Разработан алгоритм внедрения подхода в три этапа: подготовительный, пилотное тестирование и масштабирование. Корреляционный анализ подтвердил высокую эффективность организационно-педагогических условий, таких как квалифицированные кадры и материально-техническая база. Ожидается рост вовлечённости учащихся в спорт на 35% и увеличение числа сдавших ГТО на 20%.

Ключевые слова: инновационный подход, спортивная культура, сельская школа, цифровые технологии, проектное обучение, сетевое взаимодействие, физическое воспитание.

Введение. Физическая культура и спорт в настоящее время выполняют разнообразие функциональных задач с ориентацией на население различных возрастных категорий [1-3]. Рассматриваемая сфера способствует эстетическому, морально-нравственному, физическому воспитанию личности, организации активного досуга граждан, общественно полезной и спортивной деятельности, профилактике инфекционных заболеваний, укреплению иммунитета организма, психоэмоциональной и физической реабилитации, а также массовым коммуникациям в современном сообществе.

Стоит подчеркнуть, что физическая культура выступает составляющей общей человеческой культуры, ведения здорового и активного образа жизни, кроме того, обуславливает поведение граждан на рабочем месте, в процессе обучения, в быту, позволяет решать значимые оздоровительные, общепедагогические и социально-экономические задачи.

Исследованию конкретных условий осуществления педагогических подходов к повышению уровня спортивной культуры учащихся сельских школ посвящены академические исследования российских и зарубежных авторов.

Общественная значимость физкультурно-спортивной деятельности, освоение ценностного культурного потенциала молодёжью в ходе реализации физкультурно-оздоровительных и массово-спортивных мероприятий рассматривались в академическом исследовании А.В. Дубровина, В.Г. Выродова, Л.В. Удинцевой [4], А.Д. Иванова, С.С. Ивановой [5].

Результативность и текущее состояние информационной пропаганды физкультурно-спортивной деятельности среди молодёжи раскрывались в работах Л.В. Морозовой, Л.А. Кирьяновой [6], Н.Н. Сиднича [7].

Характеристики нормативно-правового и кадрового обеспечения повышения спортивной культуры в молодежной среде отражались в публикациях С.К. Рукавишниковой [8], С.В. Томиловой, А.И. Силкина [9].

Проблемы повышения спортивной культуры среди учащейся молодёжи в сельской местности затрагивались в академических исследованиях О.В. Баянкина, Л.Д. Старостиной [10], О.Н. Алавердовой, М.В. Бирюковой, В.М. Гумовской, К.О. Лопатина [11], И.С. Герасимовой, О.Б. Серёгиной [12].

Анализ источников теоретической и эмпирической академической литературы, а также обобщение накопленного исследователями опыта в сфере управления физкультурно-спортивной и оздоровительной деятельностью способствовали определению противоречий:

- между общественной потребностью учащейся молодежи в сельской местности в физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности и отсутствием обоснованных педагогических и организационных базовых условий эффективной реализации мер в сфере физической культуры и спорта на современном этапе общественно-экономического развития пространства;

- между потребностью учащейся молодежи в сельской местности в увеличении собственного образовательного уровня посредством освоения общественно важных ценностей, поведенческих норм и недостаточной проработанностью рассматриваемой проблемы через призму концептуальных подходов к физическому воспитанию и совершенствованию организма.

Специфические характеристики осуществления спортивной деятельности среди учащихся сельских школ. Результативность практического осуществления спортивной деятельности среди учащихся сельских школ будет увеличиваться при реализации системы педагогических и организационных условий как специфических характеристик:

- формирование достаточных педагогических средств для учащейся молодежи в сельской местности, способствующих освоению ценностного культурного потенциала посредством спортивных и физкультурно-оздоровительных занятий;

- дополнительная профессиональная подготовка преподавателей дисциплин физической культуры и спорта для устойчивой спортивно-ориентированной работы в сельской местности, учитывая практические социальные особенности граждан;

- информационное обеспечение физкультурно-оздоровительных и спортивных занятий, а также увеличения их значимости по мере освоения ценностного культурного потенциала учащейся молодежью в сельских школах;

- нормативно-правовое и финансовое обеспечение спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной деятельности учащейся молодежи в сельских школах (таблица 1).

Таблица 1
Специфические характеристики осуществления спортивной деятельности среди учащихся сельских школ

Наименование педагогического и организационного условия	Специфические характеристики
Формирование достаточных педагогических средств для учащейся молодежи в сельской местности, способствующих освоению ценностного культурного потенциала посредством спортивных и физкультурно-оздоровительных занятий	Спортивные стадионы и сооружения
	Спортивные залы для непрерывного тренировочного процесса
	Прочие спортивные сооружения, фитнес-оборудование
Дополнительная профессиональная подготовка преподавателей дисциплин физической культуры и спорта для устойчивой	Физкультурные кадры, имеющие высшее профессиональное образование
	Физкультурные кадры, имеющие среднее основное образование
	Общественные физкультурные кадры

спортивно-ориентированной работы в сельской местности	
Информационное обеспечение физкультурно-оздоровительных и спортивных занятий	Информационная пропаганда через телевидение и радиовещание
	Печатные средства массовой информации Наглядная информация (буклеты, брошюры, баннеры, листовки)
Нормативно-правовое и финансовое обеспечение спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной деятельности учащейся молодежи в сельских школах	Бюджетное финансирование спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной деятельности учащейся молодежи в сельских школах из федерального бюджета
	Внебюджетные источники финансирования спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной деятельности учащейся молодежи в сельских школах
	Действующие законы на федеральном и региональном уровне Постановления и распоряжения органов региональной и местной власти

Источник: разработано авторами на основе [13-15].

Хотя присутствует разнообразие методов, форм и средств реализации физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой деятельности, на данный момент в сельской местности доминирует односторонний подход к повышению уровня спортивной культуры учащихся сельских школ, который направлен на решение узкого перечня задач и практическое применение незначительного числа педагогических средств, направленных на решение этих задач.

Основополагающим направлением, позволяющим трансформировать систему физкультурно-оздоровительной и массово-спортивной деятельности среди учащейся молодежи в сельских школах, выступает комплексный педагогический подход, который предполагает значительное количество принципов, форм, средств, методов взаимодействия с учащейся молодежью в сельских школах, а также формирование педагогических и организационных базовых условий практического осуществления выделенных средств, форм и методов.

Оценка практического осуществления педагогических подходов к повышению уровня спортивной культуры учащихся сельских школ. Для того чтобы изучить степень воздействия специфических характеристик осуществления спортивной деятельности среди учащихся сельских школ на увеличение уровня спортивной культуры учащихся сельских школ, был осуществлен корреляционный анализ. Результаты коэффициента детерминации приведены в таблице 2.

Вместе с тем специфические характеристики осуществления спортивной деятельности среди учащихся сельских школ также взаимосвязаны между собой. В частности, прочие спортивные сооружения и фитнес-оборудование в значительной

мере воздействуют на число физкультурных кадров, имеющих высшее профессиональное образование. При этом прочие спортивные сооружения и фитнес-оборудование зависят от объёма бюджетного финансирования физкультурно-оздоровительной и массово-спортивной деятельности в сельской местности. Достаточно низкие уровни корреляции отмечаются у специфических характеристик - общественные физкультурные кадры и физкультурные кадры, имеющие среднее основное образование.

Таблица 2

Результаты коэффициента детерминации специфических характеристик осуществления спортивной деятельности среди учащихся сельских школ

Специфическая характеристика	Значение коэффициента детерминации
Повышение численности учащихся сельских школ, которые осуществляют физкультурно-оздоровительные и массово-спортивные мероприятия	
Физкультурные кадры, имеющие высшее профессиональное образование	0,989
Спортивные стадионы и сооружения	0,834
Спортивные залы для непрерывного тренировочного процесса	0,715
Прочие спортивные сооружения, фитнес-оборудование	0,840
Уменьшение численности учащихся сельских школ, которые относятся к специальной медицинской группе	
Физкультурные кадры, имеющие высшее профессиональное образование	0,864
Спортивные стадионы и сооружения	0,822
Спортивные залы для непрерывного тренировочного процесса	0,841
Прочие спортивные сооружения, фитнес-оборудование	0,768
Бюджетное финансирование физкультурно-оздоровительной и массово-спортивной деятельности	0,748

Источник: рассчитано авторами.

Соответственно, все выделенные педагогические и организационные условия осуществления спортивной деятельности и повышения спортивной культуры среди учащихся сельских школ обладают существенными достоверными корреляциями с параметрами эффективности реализации спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности в молодёжной среде. Кроме того, педагогические и организационные условия осуществления спортивной деятельности и повышения спортивной культуры среди учащихся сельских школ взаимосвязаны между собой, в частности, значительное число существенных достоверных корреляций имеют переменные: физкультурные кадры, имеющие высшее профессиональное образование; спортивные стадионы и сооружения; спортивные залы для непрерывного тренировочного процесса.

Результаты разработки инновационного педагогического подхода к повышению уровня спортивной культуры учащихся сельских школ и алгоритм его внедрения. Исходя из имеющихся проблем повышения уровня спортивной культуры

учащихся сельских школ, а также выделенных педагогических и организационных базовых условий осуществления спортивной деятельности в молодёжной среде, предлагается инновационный педагогический подход, сочетающий в себе три ключевых элемента:

- 1) практическое применение в физкультурно-оздоровительной и массово-спортивной деятельности цифровых технологий;
- 2) проектно-ориентированные методы образовательной деятельности;
- 3) сетевая модель коммуникаций между сельскими и городскими образовательными учреждениями.

Характеристика каждого элемента инновационного педагогического подхода к повышению уровня спортивной культуры учащихся сельских школ приведена в таблице 3.

Таблица 3

Характеристика элементов инновационного педагогического подхода к повышению уровня спортивной культуры учащихся сельских школ

Наименование элемента	Тип элемента	Цель использования
Практическое применение в физкультурно-оздоровительной и массово-спортивной деятельности цифровых технологий	Цифровые платформы, мобильные приложения (Strava, MyFitnessPal)	Мониторинг параметров физической работоспособности организма учащихся сельских школ
	Тренажеры со встроенными объектами виртуальной и дополненной реальности	Симуляция техник реализации спортивных упражнений
	Носимые умные часы	Контроль показателей артериального давления, ЧСС, расхода энергии калорий
Проектно-ориентированные методы образовательной деятельности	Практическая реализация спортивных проектов	Формирование программы физкультурно-оздоровительной деятельности для учащихся сельской школы
	Реализация научно-исследовательских проектов	Эмпирический анализ информации о воздействии физической нагрузки на уровень здоровья учащихся сельских школ
Сетевая модель коммуникаций между сельскими и городскими образовательными учреждениями	Проведение мастер-классов онлайн с преподавателями городских школ (общееобразовательных и спортивной направленности)	Повышение уровня спортивной культуры среди учащихся сельских школ
	Видеотрансляция спортивных занятий в режиме реального времени	Совместное участие в массовых соревнованиях в режиме реального времени
	Применение облачной базы информационных данных	Практическое использование наилучших методик осуществления физкультурно-оздоровительной и массово-спортивной деятельности

Источник: разработано авторами.

На рисунке 1 схематично изображен инновационный педагогический подход к повышению уровня спортивной культуры учащихся сельских школ.



Рисунок 1 - Инновационный педагогический подход к повышению уровня спортивной культуры учащихся сельских школ
Источник: разработано авторами.

Цель инновационного педагогического подхода к повышению уровня спортивной культуры учащихся сельских школ состоит в формировании и повышении спортивной культуры учащихся сельских школ. Практическая реализация инновационного педагогического подхода базируется на взаимосвязи трёх основных элементов: практическое применение в физкультурно-оздоровительной и массово-спортивной деятельности цифровых технологий; проектно-ориентированные методы образовательной деятельности; сетевая модель коммуникаций между сельскими и городскими образовательными учреждениями. Для практического применения в физкультурно-оздоровительной и массово-спортивной деятельности цифровых технологий целесообразно использовать инструменты, позволяющие собирать информационные данные, а также проводить интерактивную образовательную деятельность среди учащихся сельских школ. Реализация проектно-ориентированных методов образовательной деятельности подразумевает вовлечение учащихся сельских школ в учебный процесс посредством практических проектов (спортивных, научно-исследовательских). Сетевая модель коммуникаций между сельскими и городскими образовательными учреждениями позволит увеличить доступность образовательных программ городских школ (общеобразовательных и спортивной направленности), а также своевременно осуществлять общественные экспертизы партнёрств и коллабораций между сельскими и городскими общеобразовательными учреждениями.

Алгоритм внедрения инновационного педагогического подхода к повышению уровня спортивной культуры учащихся сельских школ подразумевает последовательную реализацию трёх этапов:

- 1) подготовительный (в течение 3-6 месяцев):
 - привлечение грантовой поддержки на реализацию спортивных и научно-исследовательских проектов;
 - формирование партнёрских взаимодействий с организациями IT-отрасли в целях безвозмездного предоставления сельским школам умных часов, доступа к цифровым платформам и мобильным приложениям;
 - создание регламентов конфиденциальности и киберзащиты персональной информации учащихся сельских школ;
 - дополнительное обучение физкультурных кадров работе с инструментами цифровизации массово-спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности;
 - формирование цифровой платформы для координации действий участников сетевой модели коммуникаций между сельскими и городскими образовательными учреждениями;
- 2) осуществление пилотного проекта инновационного педагогического подхода к повышению уровня спортивной культуры учащихся сельских школ:
 - тестирование инновационного педагогического подхода в трёх сельских школах Московской области;
 - проведение опросного анкетирования среди преподавателей физической культуры и спорта, учащихся сельских школ и их родителей на предмет вовлеченности в процесс физкультурно-оздоровительной и массово-спортивной деятельности;
 - совершенствование концептуальной модели инновационного педагогического подхода к повышению уровня спортивной культуры учащихся сельских школ (при необходимости);
- 3) масштабирование проекта инновационного педагогического подхода к повышению уровня спортивной культуры учащихся сельских школ:
 - включение концептуальной модели инновационного педагогического подхода к повышению уровня спортивной культуры учащихся сельских школ в региональные образовательные программы школьников и студентов;
 - обмен накопленным опытом реализации инновационного педагогического подхода к повышению уровня спортивной культуры учащихся сельских школ посредством участия в конференциях (онлайн, оффлайн) и онлайн-вебинарах.

В конечном итоге, от внедрения и реализации инновационного педагогического подхода можно будет ожидать увеличения вовлеченности учащихся сельских школ в процесс осуществления физкультурно-оздоровительной и массово-спортивной деятельности на 35%, повышение численности учащихся сельских школ, которые успешно проходят нормативы ГТО, на 20%, а также усиление сетевых коллабораций и партнёрств между

сельскими и городскими общеобразовательными учреждениями.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное, можно прийти к следующим основным выводам проведенного исследования:

1. Результативность практического осуществления спортивной деятельности среди учащихся сельских школ будет увеличиваться при реализации системы педагогических и организационных условий как специфических характеристик: нормативно-правового, финансового, кадрового, информационного, материально-технического обеспечения реализации физкультурно-оздоровительной и массово-спортивной деятельности учащейся молодежи в сельских школах.

2. Все выделенные педагогические и организационные условия осуществления спортивной деятельности и повышения спортивной культуры среди учащихся сельских школ обладают существенными достоверными корреляциями с параметрами эффективности реализации спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности в молодежной среде. Кроме того, педагогические и организационные условия осуществления спортивной деятельности и повышения спортивной культуры среди учащихся сельских школ взаимосвязаны между собой, в частности, значительное число существенных достоверных корреляций имеют переменные: физкультурные кадры, имеющие высшее профессиональное образование; спортивные стадионы и сооружения; спортивные залы для непрерывного тренировочного процесса.

3. В контексте данного исследования был предложен инновационный педагогический подход к повышению уровня спортивной культуры учащихся сельских школ, базирующийся на взаимосвязи трёх основных элементов: практическое применение в физкультурно-оздоровительной и массово-спортивной деятельности цифровых технологий; проектно-ориентированные методы образовательной деятельности; сетевая модель коммуникаций между сельскими и городскими образовательными учреждениями. Алгоритм его внедрения в образовательный процесс сельских школ предполагает осуществление трёх этапов с учётом педагогических и организационных условий выполнения физкультурно-оздоровительной и массово-спортивной деятельности в молодежной среде: подготовительного, осуществления пилотного проекта инновационного педагогического подхода к повышению уровня спортивной культуры учащихся сельских школ, а также его масштабирования.

Литература

1. Куровский С. В., Мишин Д. А., Ванин Э. П., Бурдик В., Куровская М. А. Современные способы преподавания дисциплин для студентов стоматологического факультета // Современное педагогическое образование. - 2024. - № 7. - С. 136-142.

2. Куровский С. В., Мишин Д. А., Судакова Ю. Е. Анализ современных технологий обучения физиче-

ской культуре и спорту студентов в условиях цифровизации // Современное профессиональное образование. - 2025. - № 2. - С. 74-79.

3. Куровский С. В., Мишин Д. А., Судакова Ю. Е. Методика обучения студентов физической культуре и спорту в условиях социальных ограничений и изоляции (на примере пандемии COVID-19) // Современное педагогическое образование. - 2025. - № 2. - С. 300-306.

4. Дубровин А. В., Выродов В. Г., Удинцева Л. В. Значимость физической культуры для приобщения личности к здоровому образу жизни // В сборнике: Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы XX Международной научно-практической конференции (г. Челябинск, 16 ноября 2021 г.). – Челябинск: Изд-во Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2021. – С. 67-84.

5. Иванов А. Д., Иванова С. С. К вопросу о формировании ценностей физической культуры // E-Scio. – 2022. – №. 12 (75). – С. 196-202.

6. Морозова Л. В., Кирьянова Л. А. Возможности информационного контента в пропаганде физической активности в России // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – №. 10 (212). – С. 283-286.

7. Сеница Н. Н. Влияние информационного освещения на развитие массового физкультурного Движения (на примере Полоцкого района) // Путь в науку. Образование. Педагогика. – 2024. – №. 53. – С. 195-196.

8. Рукавишникова С. К. Правовые основы физической культуры и спорта // Научные труды Северо-западного института управления РАНХиГС. – 2021. – Т. 12. – №. 2. – С. 281-289.

9. Томилова С. В., Силкин А. И. Информационное обеспечение как фундаментальный компонент системы подготовки управленческих кадров отрасли физической культуры и спорта // Актуальные вопросы спортивной психологии и педагогики. – 2025. – Т. 5. – №. 2. – С. 41-49.

10. Баянкин О. В., Старостина Л. Д. Формирование интереса к урокам физической культуры у сельских школьников // Педагогическое образование на Алтае. – 2021. – №. 2. – С. 51-56.

11. Алавердова О. Н., Бирюкова М. В., Гумовская В. М., Лопатин К. О. Формирование физической культуры личности младшего школьника в условиях дополнительных форм физического воспитания сельской школы // Современные вопросы биомедицины. – 2022. – Т. 6. – №. 3 (20). – С. 322-328.

12. Герасимова И. С., Серёгина О. Б. Спортизация физического воспитания в малокомплектных сельских школах // В сборнике: Адаптивная физическая культура и спорт: проблемы, инновации, перспективы: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной юбилею ТГПУ им. Л.Н. Толстого (г. Тула, 20 октября 2023 г.). – Тула: Тульский полиграфист 1, 2023. – С. 39-44.

13. 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.

14. Кузнецова Н. А., Рукавишников А. Н. Организация внеурочной спортивной деятельности в сельской школе // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2022. – №. 2 (54). – С. 88-96.

15. Винокурова Н. А., Винокурова О. А. Двигательная активность учащихся младших классов на примере малокомплектных сельских школ Республики Саха (Якутия) // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2023. – №. 7 (221). – С. 60-62.

Development and implementation of innovative pedagogical approaches to improving the level of sports culture of students in rural schools
Kurovsky S.V., Mishin D.A., Yabbarov A.M.

LLC "Higher School of Education", Ulyanovsk State University (UISU)

The article presents an innovative pedagogical approach to improving the level of sports culture of students in rural schools, based on three key elements: the introduction of digital technologies (smart watches, mobile applications, VR simulators), project-oriented teaching methods and a network model of interaction between rural and urban educational institutions. An algorithm for implementing the approach in three stages has been developed: preparatory, pilot testing and scaling. Correlation analysis confirmed the high efficiency of organizational and pedagogical conditions, such as qualified personnel and material and technical base. An increase in student involvement in sports by 35% and an increase in the number of those who passed the GTO by 20% are expected.

Keywords: innovative approach, sports culture, rural school, digital technologies, project-based learning, network interaction, physical education.

References

1. Kurovsky S. V., Mishin D. A., Vanin E. P., Burdik V., Kurovskaya M. A. Modern methods of teaching disciplines for students of the Faculty of Dentistry // Modern pedagogical education. - 2024. - No. 7. - P. 136-142.
2. Kurovsky S. V., Mishin D. A., Sudakova Yu. E. Analysis of modern technologies for teaching physical education and sports to students in the context of digitalization // Modern professional education. - 2025. - No. 2. - P. 74-79.
3. Kurovsky S. V., Mishin D. A., Sudakova Yu. E. Methods of teaching students physical education and sports in the context of social restrictions and isolation (on the example of the COVID-19 pandemic) // Modern pedagogical education. - 2025. - No. 2. - P. 300-306.
4. Dubrovin A. V., Vyrodov V. G., Udintseva L. V. The importance of physical education for introducing an individual to a healthy lifestyle // In the collection: Modernization of the professional education system based on regulated evolution: materials of the XX International scientific and practical conference (Chelyabinsk, November 16, 2021). - Chelyabinsk: Publishing house of the Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Education Workers, 2021. - P. 67-84.
5. Ivanov A. D., Ivanova S. S. On the issue of forming the values of physical education // E-Scio. - 2022. - No. 12 (75). - P. 196-202.
6. Morozova L. V., Kiryanova L. A. Possibilities of information content in promoting physical activity in Russia // Scientific notes of the P.F. Lesgaft. - 2022. - No. 10 (212). - P. 283-286.
7. Sinita N. N. The Impact of Information Coverage on the Development of the Mass Physical Culture Movement (on the Example of the Polotsk District) // The Path to Science. Education. Pedagogy. - 2024. - No. 53. - P. 195-196.
8. Rukavishnikova S. K. Legal Foundations of Physical Culture and Sports // Scientific Works of the North-West Institute of Management, RANEP. - 2021. - Vol. 12. - No. 2. - P. 281-289.
9. Tomilova S. V., Silkin A. I. Information Support as a Fundamental Component of the System for Training Managers in the Physical Culture and Sports Industry // Current Issues in Sports Psychology and Pedagogy. - 2025. - Vol. 5. - No. 2. - P. 41-49.
10. Bayankin O. V., Starostina L. D. Formation of interest in physical education lessons among rural schoolchildren // Pedagogical education in Altai. - 2021. - No. 2. - P. 51-56.
11. Alavardova O. N., Biryukova M. V., Gumovskaya V. M., Lopatin K. O. Formation of physical culture of the personality of a primary school student in the context of additional forms of physical education in a rural school // Modern issues of biomedicine. - 2022. - Vol. 6. - No. 3 (20). - P. 322-328.
12. Gerasimova I. S., Seregina O. B. Sportification of physical education in small rural schools // In the collection: Adaptive physical education and sport: problems, innovations, prospects: materials of the II All-Russian scientific and practical conference with international participation, dedicated to the anniversary of TSPU named after L. N. Tolstoy (Tula, October 20, 2023). - Tula: Tulsy polygraphist 1, 2023. - P. 39-44.
13. 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.
14. Kuznetsova N. A., Rukavishnikov A. N. Organization of extracurricular sports activities in a rural school // Bulletin of the Shadrinsk State Pedagogical University. - 2022. - No. 2 (54). - pp. 88-96.
15. Vinokurova N. A., Vinokurova O. A. Motor activity of primary school students on the example of small rural schools in the Republic of Sakha (Yakutia) // Scientific Notes of the University. P.F. Lesgafta. - 2023. - No. 7 (221). - P. 60-62.

Зоонимы в русском песенном жанре: семантический, деривационный и лингвокультурный аспекты

Ли Фэн

Ассистент кафедры китаеведения и азиатско-тихоокеанских исследований, Казанский (Приволжский) федеральный университет, lifeng1990@mail.ru

В статье представлен анализ зоонимов в русском песенном жанре с точки зрения их семантической, деривационной и лингвокультурной функции. Исследование основано на корпусе текстов народных и современных песен, отражающих устойчивые культурные стереотипы и национальные образы. Показано, что зоонимы выполняют не только описательную, но и метафорическую, эмоционально-оценочную и символическую функции, выступая как носители культурной памяти. Особое внимание уделено орнитонимам, составляющим 25% всех зоонимов в корпусе, а также деривационным процессам, таким как суффиксация («соколик», «кошечка»), усиливающим экспрессивность текста. Анализ выявил, что животные образы отражают архетипы, ценностные установки и социальные представления русской культуры.

Ключевые слова: зооним, песенный жанр, семантика, деривация, лингвокультурный аспект, народная культура, метафора.

В научном дискурсе превалирует мнение о том, что единый подход к определению термина «зооним» до сих пор не сформирован. Понятийно-терминологический справочник по этимологии и исторической лексикологии предлагает два толкования данного термина: 1) нарицательное имя животного (например, крыса, собака, кошка и др.); 2) собственное имя, кличка животного (Жучка, Зорька и др.) (Краткий понятийно-терминологический справочник по этимологии и исторической лексикологии, 1998).

В рамках классической парадигмы доминирует ономастический подход, который предполагает включение в состав зоонимов лишь кличек животных. Такого подхода, например, придерживается Г.Ф. Ковалев, который утверждает, что использование термина зооним по отношению к нарицательным именам животных – ошибочное, несправедливое (Ковалев, 2023, с. 114). В дополнении к этому, Л.П. Крысин в «Толковом словаре иноязычных слов» идентифицирует зоонимы с «собственными именами животных» и рассматривает их в качестве объекта лингвистического исследования (Крысин, 1998).

Значительное количество исследователей склоняется к широкому, лексико-семантическому подходу в определении термина. Так, например, Ю.Г. Юсифов, О.В. Чибисова, К.О. Бусарова, И.В. Куражова, Т.В. Хахалкина в своих исследованиях включают нарицательные имена животных в кластер зоонимов, рассматривая их как важные средства текстовой выразительности и культурной идентичности. В свете данных исследований, в нашей работе мы также придерживаемся более широкого определения зоонимов.

Актуальность данного исследования детерминирована повышенным исследовательским интересом к зоолексике. Данные языковые единицы представляют собой важную составляющую лексического состава любого языка, поскольку животные, птицы обладают высокой культурной и исторической релевантностью в жизни народа.

В настоящее время в языкознании в первую очередь, отсутствуют четкие дефиниционные рамки термина «зооним» и отсутствует однозначная классификация. Данный лексический пласт содержит в себе элементы культурного кода, исследование которых позволит точнее выявить механизм репрезентации эмоциональных компонентов лингвокультуры. Сказанное заставляет полагать, что тщательный семантический, деривационный и лингвокультурный анализ зоонимов в русской песне необходим для более полного понимания функционирования таких единиц в диахронической динамике. Зоонимы в некотором роде выражают конкретные качества или черты характера человека, такие как

смелость, хитрость или верность, в том числе функционируют индикатором культурных стереотипов и общественных установок.

Цель исследования определила следующие **задачи** исследования:

- Осуществить отбор зоонимов из русских песен XIII-XXI вв.;
- Выполнить количественный анализ отобранных единиц и классифицировать их по частотности употребления в русских песнях;
- Провести семантический, деривационный и лингвокультурный анализ отобранных единиц.

Для достижения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования**: **метод сплошной выборки**, используемый для сборки всех доступных зоонимов из песенного жанра, обеспечивая полное представление о их разнообразии и употреблении; **лексикографический метод**, применяется для анализа значений зоонимов в контексте песен, что помогает выявить в том числе их семантические оттенки и культурные коннотации; **статистический и классификационный методы**, позволяют количественно оценить частоту использования различных зоонимов и классифицировать их по жанровым, тематическим или стилистическим признакам, что способствует выявлению тенденций в их употреблении; **компонентный анализ** применяется в разборе значения зоонимов на составные части, выявляя их семантические компоненты и ассоциации, что углубляет понимание их роли в текстах песен; **морфемный анализ** используется для изучения структуры зоонимов, что позволяет выявить процессы словообразования и их деривационные особенности в контексте песенного жанра; **интерпретационный метод** применяется для анализа культурных и исторических контекстов, в которых используются зоонимы в песнях, что помогает понять их значение и влияние на восприятие слушателей.

Практическая значимость исследования представляет собой важный объект изучения, позволяя глубже понять язык, культуру России, начиная с XIII в., в том числе определяется возможностью использования полученных выводов в образовательном процессе. Изучение зоонимов способствует более глубокой реконструкции лингвокультуры и мировоззрения людей. Они демонстрируют механизмы восприятия окружающего мира представителями разных этносов.

Отношения к животному миру, природе меняются по мере развития человечества, и данный факт получает эмпирическое обоснование в фольклоре – сказках, пословицах, песнях, балладах и т.п. (Киндря, 2005).

Материалы исследования: в ходе исследования нами было проанализировано 357 текстов русских народных песен, начиная с XIII века и заканчивая современными. Жанр песни представляет собой обширный материал для исследования исторической, культурологической или лингвистической информации, отраженной в данных текстах. Песни являются индикатором национальной идентично-

сти, эмоциональной окраски, ценностей и моральных установок, верований народа. Так, традиционные русские песни XVIII века несут отпечаток влияния реформ Петра I и, как следствие, испытывают воздействие европейской культуры. В песнях данного периода репрезентируется эмоциональное состояние народа, изменение настроений, и в то же время они сохраняют самобытность русского мировосприятия (Игнатов, 1970). Как отмечают авторы «Памятников русского фольклора», песни XIII-XVI вв. фиксируют усиление социальной напряженности и эмоционального накала, связанного с антикрепостническим движением. В этот период усиливается цензура и «отсечение опасных мест в текстах» (Памятники русского фольклора, 1973, с. 7). Материалы исследования были отобраны из таких книг, посвященных зоонимам в фольклоре, как

1. Игнатов В.И. Русские исторические песни. М.: Высшая школа, 1970. 252 с.

2. Мантулин В.Н. Песенник российского воина. СПб.: Русская лира, 2004.

3. Крестьянскія пѣсни / Изд. А.Е. Пальчикова. С.-Петербург: типографія Н.А. Лебедева, 1888. 234 с.

4. Соболевский А.И. Великорусские народные песни. Санкт-Петербург: Гос. тип., 1895-1902.

5. Памятники русского фольклора / Ред. коллегия: В.Г. Базанов, Ф.Я. Прийма, А.Д. Соймонов. Издательство «Наука», Ленинградское отделение, Ленинград, 1973. 284 с.

В качестве справочного материала были задействованы следующие словари:

1. Краткий понятийно-терминологический справочник по этимологии и исторической лексикологии / Российская академия наук, Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, Этимология и история слов русского языка // Ж. Ж. Варбот, А. Ф. Журавлев. 1998.

2. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция / Д. Н. Ушаков. Москва: Дом Славянской кн., 2008. 959 с.

3. Большой Российский энциклопедический словарь. Москва: Большая Российская энцикл., 2009. 1887 с.

4. Толковый словарь русского языка: около 100000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под редакцией Л. И. Скворцова. 27-е изд., испр. Москва: АСТ: Мир и Образование, 2019. 735 с.

5. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Русский язык, 1998. 847 с.

Теоретическую базу исследования составляют работы в области лингвистики, посвященные зоонимам, в том числе в области деривационных особенностей ономастики. Представляют научный интерес в аспекте проблематики нашего исследования следующие работы. Е.Н. Мушникова (2012) фокусируются на словообразовательных процессах в ономастике. Автор исследует в своих работах формирование зоонимов через суффиксацию, префиксацию, сложение или заимствования. О.В. Лаврова (2008), в свою очередь, изучает историческую эволюцию зоонимов, связывая их с изменениями в

языке и обществе. В работах анализируются устаревшие имена животных, их трансформация под влиянием диалектов или культурных контактов. Г.Ф. Ковалев (2023) акцентирует внимание на семантике и прагматике зоонимов, рассматривая, как их значения меняются в зависимости от контекста. В работах В.Г. Костомарова и И.А. Стернина по лингвокультурной парадигме русского языка разрабатывается концепция языка как зеркала культуры, которая позволяет исследовать зоонимы в контексте воплощения культурных стереотипов и символов. Исследование В.Н. Телии посвящено изучению фразеологии и культурной коннотации, что дает представление о зоонимах, которые воплощают собой культурные коды и ценностные установки. (Костомаров, 2021; Стернин, 2022; Телия, 2019). Работы А.И. Соболевского, В.И. Ереминой (2016) наиболее полно отражают специфику русского песенного жанра и раскрывают особенности данного жанра, его отличительные черты.

На начальном этапе исследования исследовательский фокус был направлен на то, что исследование зоонимов в русском песенном жанре обладает значительной прикладной ценностью, так как такое исследование вносит вклад в развитие исторической лексикологии и семантики, расширяя представления о роли зоонимов в древнерусском языке и их эволюции. Исследование способствует более глубокой реконструкции культурных и символических аспектов русской традиционной культуры, раскрывая, как зоонимы отражают мировоззрение, верования и обряды людей средневековой Руси. Это особенно важно для этнолингвистики и культурной антропологии, изучающей связь языка и культуры. Результаты исследования могут быть применены в практике сохранения и популяризации фольклорного наследия, например, при подготовке комментариев к изданиям народных песен или при создании образовательных программ, посвященных традиционной культуре. Таким образом, работа имеет междисциплинарный характер и способствует сохранению культурного наследия России.

Обсуждение и результаты

Необходимо подчеркнуть, что исследование зоонимов в русском песенном жанре представляет собой междисциплинарную работу, объединяющую лингвистику, фольклористику и культурологию. Зоонимы интерпретируются в качестве важных лингвокультурных маркеров, отражающих мировоззрение, верования и эмоциональные установки народа. В научной литературе нет единого подхода к определению термина «зооним». Согласно Краткому понятийно-терминологическому справочнику по этимологии и исторической лексикологии (1998), зоонимы могут трактоваться как нарицательные имена животных (например, «собака», «кошка») или как собственные имена (клички животных).

Традиционный ономастический подход, представленный в работах Г.Ф. Ковалева (2023), ограничивает зоонимы только кличками животных, ис-

ключая нарицательные имена. Однако многие исследователи, такие как Ю.Г. Юсифов, О.В. Чибикова, И.В. Куражова и Т.В. Хахалкина, придерживаются более широкого лексико-семантического подхода, включая в зоонимы как нарицательные, так и собственные имена животных. Несомненная важность этой работы состоит в том, что в исследовании используется широкое определение зоонимов, позволяющее охватить более широкий спектр языковых единиц и их культурных коннотаций.

Зоонимы сочетают прямое значение (денотат) и культурные коннотации. Так, в воинских песнях XIV–XVI вв. сокол символизирует доблесть (например, «Вылетал сокол из-под небес» – Песня о Щелкане Дудентьевиче), а в свадебной поэзии – жениха («Сокол ясный» в обрядовых песнях).

Деривация зоонимов включает морфологические процессы, такие как суффиксация (например, «соколик», «кукушечка»), которые усиливают эмоциональную нагрузку текста. Деривационные переносы могут быть основаны на внешнем сходстве, внутреннем сходстве, эмоциональных ассоциациях или функции компаратива. Например, сокол часто используется как метафора юноши, что является примером переноса на основе внутреннего сходства.

Важным для исследования является положение о том, что зоонимы служат не только для обозначения животных, но и для передачи культурных кодов и символов. Например, конь в русских песнях символизирует верность и воинскую доблесть, а змея – коварство и зло. Диахронический анализ позволяет выявить изменения в восприятии зоонимов. Например, образ собаки в ранних песнях ассоциировался с врагом, а в современной культуре – с другом человека.

Зоонимы в русском песенном жанре реализуют бифункциональную природу: они обогащают текст образностью и выступают в качестве носителей культурной памяти. Их деривационное разнообразие и семантическая многомерность актуализируют корреляционные связи языка и культуры. Анализ зоонимов позволяет выявить изменения в социальном строе и культурных установках, что делает их важным объектом изучения для лингвистики, фольклористики и культурологии.

В результате изучения был собран корпус текстов, анализ которого позволил заключить, что доминирующей лексико-семантической группой (составившей 25% от общего количества проанализированных текстов) в русском песенном фольклоре является группа слов, относящихся к разряду орнитонимов: сам гипероним птица, лексемы соловей, кукушка, ворона, сокол, лебедь и др. Данные орнитонимы широко представлены в песнях, начиная с XIII века. Например: «Подъ ёльничкой травынька, / Под травынькѣ тропынька, / По тропынькѣ галка шла, / За галынькой соколокъ. / Соколь галку поймалъ / За то крыло правое, / За то перо сизое. / Галка слезами залилась, / Соколику взмолилась: / Пусти соколь погулять, / Въ сыромъ бору полетать» («Ёльничка»); «На морѣ орель съ соколами говорилъ: / Полетай соколь / Полетай соколь на

родиму сторону, / Спровѣдай **соколь** объ родителяхъ моихъ» («На морѣ орель») (Памятники русского фольклора, 1973; Крестьянскія пѣсни, 1888).

В ранних песенниках статистически преобладает образ сокола, представляющего собой метафорический образ юноши или воина; образы галки / лебедя / соловья, соотносимых с женскими образами. Характерно, что чаще всего (37% изученного материала) образ птицы-женщины содержит трагическую семантику: это ассоциативная связь птицы со смертью, тоской, утратой свободы и т.п. Например, в нашем материале данная линия прослеживается в таких песнях, как «Сидела кукушка»; «Мысли мои, мысли»; «Канарейка-пташечка» и др. Сюжет превращения женщины в птицу – распространенный прием в русском песенном жанре. В.И. Еремина подробно анализирует балладу о дочке-пташке, проводя типологические сравнения с похожими сюжетами в песнях «Пташка-мстительница», «Сестра и братья-разбойники», «Приход мертвого брата» и др. Сюжетная арка подобных песен демонстрирует структурное единообразие: девушку (чаще всего дочь или падчерицу) выдают замуж на чужбину, тоскующая по родным краям девушка превращается в птицу в более ранних вариантах баллад, в поздних (начало XIX века) – просит птицу проведать родных, либо (середина-конец XIX века) жалеет, что не может птицей улететь домой (Еремина, 2016). Ассоциация птицы с утратой свободы – частый прием, используемый в русских народных песнях (например, «Черный ворон»; «Прилетели к добру молодцу три ласточки»; «Сидела кукушечка» и др.). В лингвокультурологическом аспекте подобный символ объясняется древними верованиями славян, согласно которым душа умершего в образе птицы возвращается на землю – как правило, в родной дом.

Здесь уместно обратить внимание на то, что деривационный анализ лексики представляет собой рассмотрение функционирования слов в тексте, их проекций на речь и лексическую систему языка, по точному высказыванию М.Г. Шкуропацкой, выявление и описания источников «деривационной энергетике» слова, обнаруживающейся в возникновении и сохранении его деривационного потенциала (Шкуропацкая, 2016). При осуществлении подобного анализа методологически целесообразным представляется дифференцировать деривационный компонент на лексический и семантический, где под семантическим мы подразумеваем изучение деривационных отношений зоонимов, выявление закодированных смыслов их значений (Шкуропацкая, 2016; Мушникова, 2012). При семантической деривационном анализе мы опирались на выделенную Е.Н. Мушниковой классификацию типов деривационного переноса:

- 1) перенос на основе внешнего сходства;
- 2) перенос на основе внутреннего сходства;
- 3) перенос на основе эмоциональных ассоциаций;
- 4) метонимический перенос;
- 5) перенос по функции компаратива (Мушникова, 2012, с. 43).

В выборке из 13 орнитонимов мы выделили следующие наиболее частотные наименования птиц: пташка (25%), сокол (17%), кукушка (15%), ворон (13%). Полный список отобранных нами орнитонимов с обозначением процентного соотношения их употребляемости в русском песенном жанре за период, начиная с XIII века по XXI век представлен на Рисунке 1.

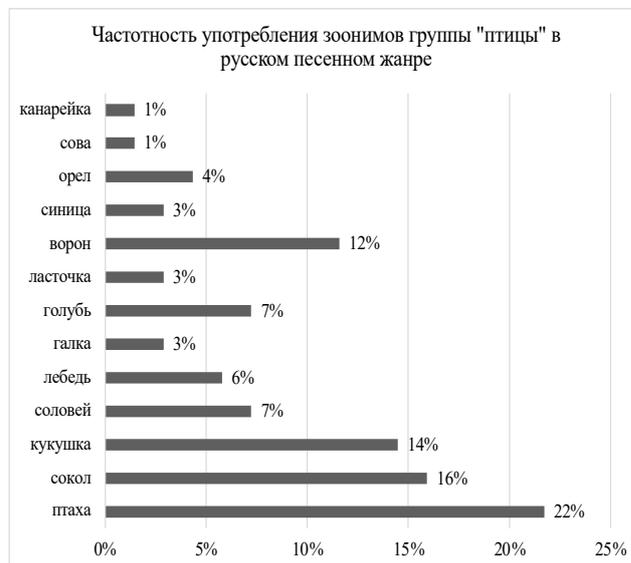


Рис. 1 Частотность употребления орнитонимов в русском песенном жанре.

Проанализируем наиболее крупные кластеры исследуемой группы – птаха, сокол, кукушка, ворон, соловей.

Лексема «Птаха» – небольшая птица (не домашняя) (Большой толковый словарь русского языка, 2008) демонстрирует высокую продуктивность в деривационном аспекте. Морфодеривационный анализ данной лексемы выявил две основные группы частотных деривативных форм – производных имен существительных, образованных с помощью суффиксов -аш-к (пташка) и -аш-ечк (пташечка). Наиболее характерным является способ компаративного переноса, например: поднялась бы **пташечкой** да улетела; **пташечкой** пропела («Дочка-пташечка»). Также частотны случаи переноса на основе эмоциональных ассоциаций, например: скинись я, младшенька, **горькою пташкою**; ой ты пропой же, **вольна пташка** («Дочка-пташечка»; «Пташка-мстительница»). Кроме того, лингвистический анализ позволяет констатировать, что в данном случае «пташка» и «пташечка» могут также являться гиперонимом по отношению ко всей группе птиц, как в примерах: Я горькою **пташечкой**, я кукушечкой / Полечу я, младшенька, на свою сторону («Дочка-пташечка»).

Сокол – хищная птица с сильным клювом и длинными острыми крыльями, парящая при полёте (Большой Русский энциклопедический словарь, 2009) Наиболее распространенный вариант употребления данной лексемы в его первичной форме – сокол. Отметим также два деривата, образованных при помощи суффиксов -ик (соколик) и -ок (соколок): «По тропынькѣ галка шла, / За галынькой

соколокъ; Галка слезами залилась, / **Соколику** взмолилась; Ах, **соколик**, по Зареченью летит» («Ёльынка»). Данный зооним показал значительное количество деривационных переносов:

- компаративный перенос, характеризующий метафорический образ стремительности, скорости, свободы, присущий данному хищнику: «**Соколом** пролетел; Обернись-ко-ся, да мой родимый батюшка / Перелетным ты да ясным **соколом**» («Плач дочери по отцу»).

- перенос, основанный на внутреннем сходстве: зачастую образ сокола метафорически обозначает юношу, храброго, отличающегося удалью, отвагой, часто – солдата, воина. Так, в исторической балладе «Прусский поход» (XIX век) повествуется о диалоге сокола и вороны, где ворона – это аллегория на врага, а сокол, напротив – героя: «Я взвоюся, млад ясен **сокол**, выше облака / Опущуся в ваше стадо я скорей стрелы / Перебыю я черных **воронов** до единого»; «... Ах ворона, ты ворона / Загумённая карга! / Не сумела ты, ворона / Ясна **сокола** поймать» (Русские исторические песни, 1970). Интересен двойной деривационный перенос в популярной русской народной песне «Взвейтесь, соколы, орлами»: «Взвейтесь, **соколы**, орлами, / Полно горе горевать! / То ли дело под шатрами / В поле лагерем стоять» (Песенник российского воина, 2004). Здесь наблюдается деривационный антропонимический перенос: сокол – храбрый юноша, орлами – компаративный перенос, подчеркивающий непреклонность, смелость и отвагу, которые в русской лингвокультуре закрепились за зоонимом орел (Шидакова, 2022).

Кукушка – лесная перелётная птица, обычно не выщая своего гнезда и кладущая яйцо в чужое гнездо (Толковый словарь русского языка, Ожегов, 2019). Кукушка относится к числу статистически доминирующих орнитонимов в русском песенном жанре. Из производных имен существительных отметим дериват, образованный при помощи суффикса –ечк- (кукушечка): «Ты не жди меня, родной батюшка / Подождет меня злая мачеха / Не гостью – **кукушечкой** в сад» («Пташка-мстительница»); «Я горькою пташечкой, я **кукушечкой** / Полечу я, младшенька, на свою сторону» («Дочка-пташка»). Преобладающий способ деривационных переносов данного орнитонима – перенос по внутреннему сходству. В русской лингвокультуре образ кукушки закрепился в двух основных значениях:

1) мать, бросившая или подбросившая кому-либо ребенка. Данный образ – антропонимический перенос – сформировался по аналогии с поведением самой птицы, физиологически неспособной выкармливать птенцов, получившей в науке название «гнездового паразитизма». В связи с этим коннотативный образ кукушки – резко негативный, что отмечают исследователи-лингвисты (Денисова, 2011). Для русской лингвокультуры также характерен семантический образ кукушки-матери, горюющей (кукующей) по покинутым детям, что с точки зрения науки было опровергнуто (Денисова, 2011, с. 99). Данный негативный семантический образ отражается во многих песнях, например: «Не гостью

– **кукушечкой** в сад <...> Как раз закую – траву высушу / Другой закую – весь сад погублю / В третий – душу зановлю» (Пташка-мстительница); «Обращусь я горькою **кукушечкой**, полечу, несчастная» («Дочка-пташка»); «Откуда в этой тишине / Взглясь разлучница-**кукушка**»; «Не **кукушечка** кукует / То мать казака горюет» («Шли казаченьки походом»). В народной песне XVI века «Соловей кукушку угваривал» (наиболее известный вариант песни был записан в XVIII веке) мы встречаем такие строки: «Выведем, **кукушка**, двух детёнышей, / Тебе **кокушонка**, а мне соловья. / Тебе для забавы, а мне воспевать» (Кругляшова, Климова, 1977).

2) Кукование кукушки, согласно русским верованиям и суевериям, отсчитывает остаток жизни. Подобные суеверия получают лингвокультурную репрезентацию через пословицы, поговорки, сказки и поверья, а также в песенном жанре. Подобный образ можно наблюдать в знаменитой военно-фронтальной песне «Кукушка»: «Серая **кукушка** за рекой, / Сколько жить осталось мне, считает». Аналогичный семиотический конструкт обнаруживается в песне В. Цоя (1990 год) «Кукушка»: «Песен еще ненаписанных, сколько? / Скажи, **кукушка**, пропой».

Ворон – большая всеядная птица с блестящим чёрным оперением (Большой толковый словарь русского языка, 2008). Вследствие широкого ареала распространения данной птицы, орнитоним ворон является важным семиотическим кодом во многих языках и лингвокультурах (Болдырева, Асафьева, 2023). Семантический образ ворона противоречивый, однако в русском песенном жанре он несет лингвокультурологический образ трагической потери, смерти, тоски. Подобный деривационный перенос, основанный одновременно на внутреннем сходстве и эмоциональной ассоциации, фиксируется во многих песнях: «Лети, **ворон** сизокрылый / А я – следом за тобой / Где горяшенька мой милый / Проливает кровь рекой» (XVIII век) («Милый помогает Пугачеву»); известная казачья песня «Чёрный ворон»: «**Чёрный ворон**, что ты вьёшься, / Над моею головой! / Видно, смерть моя приспела, / **Чёрный Ворон**, я, брат, твой».

Соловей – певчая птица из семейства дроздовых, с серым оперением, стройного сложения, отличающаяся необыкновенно красивым пением (Большой толковый словарь русского языка, 2008). Образ птицы, по утверждению ученых, является значимым для русской лингвокультуры, выступает не просто как часть природы, окружающей человека, но как сложный символ-метафора (Азбукина, 2001, с. 10). Анализ текстов выявил продуктивные модели деривации, включая: производное существительное с уменьшительно-ласкательным суффиксом –ушк- (соловушка): «В роще пел **соловушка**, где-то там вдали» («В роще пел соловушка»); «**Соловей-соловушка** поет / Всю-то ночь мне спать он не дает» («Соловей») и др.; а также при помощи суффикса –юшек: «**Соловей-соловь-юшек**, / Э, что ж ты не весел сидел-то, / Ой, да повесил свою головушку, / Ой, да корму не клюешь?» («Соловей-соловь-юшек»).

Деривационные переносы орнитонима соловей осуществляются по функции компаратива: «Соловьем просвистел» («Меж крутых бережков»).

Также отметим, деривационные переносы по внутреннему сходству и эмоциональной ассоциации. Образ соловья несет в себе семантический код свободы, легкости, часто – радости. В репрезентативной выборке лексема соловей сопровождается лексемами *петь*, *песня*: «Слышишь, в роще зазвучали / **Песни соловья**»; «**Соловьи, соловьи**, / не тревожьте солдат» («Ночная серенада»); «**Соловей мой, соловей** / **Голосистый соловей**» («Соловей»).

На основе вышесказанного можем заключить, образ птиц в целом относится к устойчивым культурным архетипам русской лингвокультуры, и данный факт находит свое отражение в русском песенном жанре.

Помимо орнитонимической группы, мы также отметили в нашем материале значительное количество песен с зоонимами «*конь*» (20% текстов), «*змея*» (8% текстов), «*собака*» (5%), «*кошка*» (4%). Рассмотрим данные зоонимы подробнее.

Конь – то же, что лошадь (преимущественно о самце) (Толковый словарь русского языка, Ожегов, 2019). В русской лингвокультуре конь обладает высокой семиотической значимостью. Конь – не то же самое, что лошадь, вопреки определениям толковых словарей. С точки зрения культурного образа, конь – стратегически значимый компаньон в воинской культуре, созданный не для тяжелой гужевой работы, но для воинской славы и доблести. Семантический образ коня в русской лингвокультуре аккумулирует такие ассоциативные понятия, как *мощь*, *сила*, *скорость*, *красота*, *верность*. В деривационном переносе мы наблюдаем отражение образов, заложенных в зооним русской культурой: конь – верный друг воина: «Онъ садился-же Алеша во на добра **коня**, / На добра **коня** богатырсаго» (песня XVIII века «Какъ у насъ было на святой Руси»); «Померъ, померъ полковничекъ своей скорой смертью / Оставляль-же полковничекъ жену молодую, / Оставался **конь** вороный со всей ратной сбруей» («Стлала, стлала дѣвчоночка»); «Привяжу я добра **конюшка** / Ко сырому ко дубу / Ко девицы ко шатру («Поехал добрый молодец»); Нету, нету у молодца, нету ни товарища / Товарищ у молодца – его добрый конь» («Нету, нету у молодца»). Отметим в последнем примере морфодеривационную лексему, образованную при помощи уменьшительно-ласкательного суффикса *-юшк*, что демонстрирует эмоционально-положительную коннотацию автора к этому животному. В современном русском песенном жанре так же популярен зооним конь, что находит отражение в одной из наиболее популярных песен «Конь»: «Выйду ночью в поле с **конем** / Ночкой темной тихо пойдем» (группа Любэ «Конь», 1994 год).

Змея – пресмыкающееся животное с длинным, извилистым чешуйчатым телом, длинным, раздвоенным на конце языком, часто с ядовитыми зубами (Толковый словарь русского языка, Ожегов, 2019).

В русской лингвокультуре змея аккумулирует негативные коннотации, и представляет собой антропоморфный образ, характеризующийся асоциальными поведенческими паттернами. В более ранних текстах песен мы фиксируем зоантропоморфный символ змея-оборотня, что получает вербальную репрезентацию в древних балладах про Добрыню Никитича, в песнях XVII-XVIII вв.: «День ото дня все чахну, сохну я / Давит грудь мою печаль-тоска / Истомил меня проклятый **Змей** / Сердце бедное повызбил» («Змей Горыныч») (Великорусские народные песни, 1895-1902); в современном русском фольклоре, например – песня «Змей» (в исполнении группы «Мельница», 2024). С середины XVIII века и позже прослеживается эволюция деривационного переноса по эмоциональной ассоциации и внутреннему сходству: змея наделяется отрицательной семантикой, коварством, подлостью: «Своя жена – **змеюшка** / Чужая жена – **любушка**» («Посеяли девки лен»); «Промежду ли нас – **змея** лютая / Люта **змея** гнездо свила / Гнездо свила, детей вывела» («Ох ты, девушка не замужняя») (Великорусские народные песни, 1895-1902).

Собака – четвероногое прирученное или домашнее животное, издающее характерные звуки (лай) и служащее человеку в домашнем быту (Толковый словарь русского языка, Ожегов, 2019). Данный зооним представляет интерес с точки зрения его деривационного переноса – в текстах песен XVII-XIX вв. мы наблюдаем использование зоонима в его эмоционально-ассоциативном образе врага. Что характерно, данный зооним приобретает деривационный оттенок бранной лексики: «Бегучи он, **собака**, заклинается / Не дай, боже, мне на Руси бывать» («Царь Федор Иоаннович»); «Прокличет с небес господен глас / Ибо еси **собака** Крымской царь! / то ли тебе царство не сведомо?» («Песня о Грозном Царе Иване Васильевиче»); «Увидаль-же, Скимь-оть звѣрь, / Онъ вставаль, **ворь-собака**, на задни ноги» («Какъ у насъ было на святой Руси»).

Кошка – домашнее животное, самка кота (Толковый словарь русского языка, Ожегов, 2019). Кошка в русской лингвокультуре закрепила с положительной коннотацией, репрезентируя социокультурные установки русского человека к домашнему животному. Зооним кошка и его дериваты часто встречаются в колыбельных песнях: «**Котя, котенька, коток**, / Приди, котик, ночевать, / Нашу деточку качать» («Котя, котенька, коток»); «У семи да у мостов / спать ложатся сто **котов**: / как заснёт последний **кот** - / моя доченька уснёт» (Народная колыбельная).

Наряду с этим необходимо отметить, что в современном русском песенном жанре данный зооним также наделяется положительной коннотацией: «Обернусь я белой **кошкой**, / Да залезу в колыбель. / Я к тебе, мой милый крошка, / Буду я твоей менестрель» (группа «Мельница» «Белая кошка», 2006). Распространёнными морфодеривационными лексемами этого зоонима являются образованные дериваты от изначальной формы «кот»: при помощи уменьшительно-ласкательного суффикса *-*

ик (котик), -еньк (котенька), -енок (котенок); а также от формы «кошка»: -ечк (кошечка).

Приведенный выше анализ свидетельствует, что зоонимы служат не только и не столько обозначением животных и их безусловной важности в жизни человека, но и функционируют как константные средства передачи лингвокультурного кода, религиозно-мифологических представлений, менталитета, эмоционального содержания. Диахронический подход к изучению зоонимов в песенном жанре позволил выявить существенные трансформации как в деривационном, так и в семантическом и культурном компоненте русского песенного жанра. Зоонимы, таким образом, выявляют и изменения в социальном строе, и демонстрируют социокультурную динамику, отражающуюся в языке. Полученные результаты подчеркивают необходимость дальнейшего изучения зоонимов как культурного маркера этнокультурных доминант в синхронии и диахронии языка.

Заключение

Результаты проведенного нами анализа позволяют сделать некоторые частные выводы, представляющие интерес для нашего исследования. Крупнейшим кластером среди проанализированных текстов (25%) стали орнитонимы, что подчеркивает особую роль птиц в русской культурной парадигме. Образы сокола, кукушки, ворона, соловья и других птиц функционируют как сложные символы, кодирующие эмоции, социальные роли и архетипические сюжеты. Следовательно, сокол олицетворяет воинскую доблесть и свободу, кукушка ассоциируется с утратой и материнской трагедией, а ворон становится воплощением смерти и тоски. Эти образы, уходящие корнями в древнеславянские верования и обряды, сохраняют актуальность в песнях разных эпох, от средневековых баллад до современных авторских композиций, что свидетельствует об их константном характере.

Деривационный анализ лексики, проведенный в соответствии с классификацией типов переноса, предложенной Е.Н. Мушниковой, позволил систематизировать механизмы семантической и морфологической трансформации зоонимов. Наиболее частотными типами деривации оказались компаративный перенос (например, «пташечкой улетела») и перенос на основе внутреннего сходства (сокол как метафора юноши). Важным аспектом стало разделение деривационного компонента на лексический и семантический, что позволило дифференцировать формальные преобразования слов (суффиксация, уменьшительно-ласкательные формы) и их культурно-обусловленные значения.

Помимо орнитонимов, значимыми для русской песенной традиции оказались зоонимы «конь», «змея», «собака» и «кошка», каждый из которых обладает уникальной семиотической нагрузкой. Конь, вопреки словарным дефинициям, выступает в фольклоре как символ воинской славы и верности, а не просто как гужевое животное. Змея, сохраняя негативную коннотацию коварства, эволюционирует от образа мифологического Змея Горыныча до

метафоры бытового предательства. Представляет научный интерес диахронический сдвиг в восприятии собаки: если в ранних текстах она ассоциировалась с врагом («вор-собака»), то в современной культуре акцентируется её роль «друга человека». Кошка, напротив, изначально наделялась положительными чертами, что отразилось в колыбельных и лирических песнях, где её образ символизирует домашний уют и нежность.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что зоонимы в русской песенной традиции сочетают две основные функции: они не только наделяют текст когнитивно-метафорическими структурами, но и выступают в качестве носителей культурной памяти, транслируя архетипы, верования и социальные установки. Их деривационное разнообразие и семантическая многомерность подчеркивают взаимосвязь языка и культуры, где каждое имя животного становится «текстом в тексте», раскрывающим исторические, этнографические и психологические аспекты национальной идентичности. Данное исследование подтверждает, что анализ зоонимов требует междисциплинарного подхода, объединяющего лингвистику, фольклористику и культурологию, что открывает **перспективы для дальнейшего изучения** русской языковой картины мира.

В итоге хотелось бы подчеркнуть следующее: в рамках будущих исследований представляется целесообразным сосредоточиться на детальном анализе региональных особенностей зоонимов, что позволит выявить различия в их использовании в различных культурах и традициях. Кроме того, следует рассмотреть влияние современных социокультурных изменений на изменение векторной направленности зоонимов в лексике песенного жанра. Важно также включить в исследование сопоставление русских зоонимов с аналогичными элементами в других языках, что даст возможность глубже понять их универсальные и уникальные черты.

Литература

1. Азбукина А.В. Образ-символ "соловей" в русской поэзии XIX века: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.01.01 / Казан. гос. ун-т. Казань, 2001. 24 с.
2. Болдырева Е.М., Асафьева Е.В. Культурная символика образа ворона в русской и китайской поэзии // Верхневолжский филологический вестник. № 1(32), 2023. С. 36-47.
3. Денисова А.П. Орнитоним «кукушка» в языковой картине мира носителей русского и испанского языков // Вестник РУДН, серия Русский и иностранный языки и методика их преподавания. № 3, 2011. С. 98-109.
4. Еремина В.И. Художественный мир народной поэзии. Институт русской литературы (Пушкинский Дом) Российской академии наук. Санкт-Петербург: Пушкинский Дом, 2016. 627 с.
5. Киндря Н.А. Английские и русские фразеологизмы с компонентом-зоонимом в свете истории

культуры: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. М., 2005. 28 с.

6. Ковалев Г.Ф. Зооним как объект изучения литературной ономастики / Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. № 2(49), 2023. С. 113-120.

7. Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 9-е изд., доп. – М.: Русский язык. Курсы, 2021. – 254 с.

8. Кругляшова В.П., Климова О.А. К истории изучения и бытования песни «Соловей кукушечку уговаривал» // Фольклор Урала. Свердловск, 1977. С. 34-40.

9. Куражова Ирина Владимировна Имена животных как отражение ценностной картины мира в английской лингвокультуре: диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.04 /; [Место защиты: Иван. гос. ун-т]. - Иваново, 2007. – 201 с.

10. Лаврова О.В. Страноведческий компонент названий животных в аспекте межкультурной коммуникации: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2008. 283 с.

11. Мушников Е.Н. Особенности деривационных отношений зоонимов // Вестник ТГПИ. Гуманитарные науки. № 2, 2012. С. 42-47.

12. Стернин И.А. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация: теория и методы. – М.: Флинта, 2022. – 280 с.

13. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – 3-е изд. – М.: Языки славянской культуры, 2019. – 456 с.

14. Хахалкина Т.В. Нганасанская зоонимия в становлении и развитии: Дис. ... канд. филол. наук. – М., 2002. – 179 с.

15. Чибисова Ольга Владимировна, Бусарова Ксения Олеговна Обучение зоонимам в процессе преподавания китайского языка // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. 2013. №2 (39).

16. Шидаква Л.В. Специфика символности зоонимов в русской и кабардино-черкесской фразеологии и паремике // Научная мысль Кавказа. № 3, 2022. С. 144-153.

17. Шкуропатская М.Г. Деривационный потенциал слова и его речевая реализация (на материале имен прилагательных со значением цвета в русском языке) // Филология и человек. №2, 2016. С. 63-74.

Zoonyms in the russian song genre: semantic, derivational and linkocultural aspects

Li Feng

Kazan Federal University, Russian Federation

Assistant of the Department of Sinology and Asia-Pacific Studies

The article presents an analysis of zoonyms in the Russian song genre from the point of view of their semantic, derivational and linguacultural functions. The study is based on a corpus of folk and modern song texts that reflect stable cultural stereotypes and national images. It is shown that zoonyms perform not only descriptive, but also metaphorical, emotional-evaluative and symbolic functions, acting as carriers of cultural memory. Particular attention is paid to ornithonyms, which make up 25% of all zoonyms in the corpus, as well as to derivational processes such as suffixation ("falcon", "cat"), which enhance the expressiveness of the text. The analysis revealed that animal images reflect archetypes, value systems and social representations of Russian culture.

Keywords: zoonym, song genre, semantics, derivation, linguocultural aspect, folk culture, metaphor.

References

1. Azbukina A.V. The image-symbol "nightingale" in Russian poetry of the 19th century: abstract of dis. ... candidate of philological sciences: 10.01.01 / Kazan. state University. Kazan, 2001. 24 p.
2. Boldyreva E.M., Asafyeva E.V. Cultural symbolism of the image of the raven in Russian and Chinese poetry // Upper Volga Philological Bulletin. No. 1 (32), 2023. P. 36-47.
3. Denisova A.P. The ornithonym "cuckoo" in the linguistic picture of the world of native speakers of Russian and Spanish // Bulletin of RUDN, series Russian and foreign languages and methods of teaching them. No. 3, 2011. P. 98-109.
4. Eremina V.I. The Artistic World of Folk Poetry. Institute of Russian Literature (Pushkin House) of the Russian Academy of Sciences. Saint Petersburg: Pushkin House, 2016. 627 p.
5. Kindrya N.A. English and Russian Phraseologisms with a Zoonym Component in Light of Cultural History: Abstract of Cand. Philological Sciences Dissertation: 10.02.20. Moscow, 2005. 28 p.
6. Kovalev G.F. Zoonym as an Object of Study of Literary Onomastics / Current Issues in Modern Philology and Journalism. No. 2 (49), 2023. Pp. 113-120.
7. Kostomarov V.G. Language and Culture: Linguistic and Regional Studies in Teaching Russian as a Foreign Language. – 9th ed., suppl. – Moscow: Russian Language. Courses, 2021. - 254 p.
8. Kругляшова В.П., Климова О.А. On the history of the study and existence of the song "The nightingale persuaded the cuckoo" // Folklore of the Urals. Sverdlovsk, 1977. Pp. 34-40.
9. Kurazhova Irina Vladimirovna Animal names as a reflection of the value picture of the world in English linguoculture: dissertation ... candidate of philological sciences: 10.02.04 /; [Place of protection: Ivan. state University]. - Ivanovo, 2007. - 201 p.
10. Lavrova O.V. Regional studies component of animal names in the aspect of intercultural communication: dis. ... candidate of ped. sciences. St. Petersburg, 2008. 283 p.
11. Mushnikova E.N. Features of derivational relations of zoonyms // Bulletin of TSPI. Humanities. No. 2, 2012. Pp. 42-47.
12. Sternin I.A. Linguocultural studies and intercultural communication: theory and methods. - M.: Flinta, 2022. -- 280 p.
13. Telia V.N. Russian phraseology: Semantic, pragmatic and linguocultural aspects. - 3rd ed. - M.: Languages of Slavic culture, 2019. -- 456 p.
14. Khakhalkina T.V. Nganasan zoonymy in formation and development: Dis. ... Cand. Philological sciences. - M., 2002. -- 179 p.
15. Chibisova Olga Vladimirovna, Busarova Ksenia Olegovna Teaching zoonyms in the process of teaching Chinese // Bulletin of the Ryazan State University named after S. A. Yesenin. 2013. No. 2 (39).
16. Shidakova L. V. Specificity of the symbolism of zoonyms in Russian and Kabardino-Circassian phraseology and parems // Scientific Thought of the Caucasus. No. 3, 2022. P. 144-153.
17. Shkuropatkaya M. G. Derivational potential of a word and its speech implementation (based on adjectives with the meaning of color in the Russian language) // Philology and Man. No. 2, 2016. P. 63-74.

Травматическое повествование в рассказах А. Несмелова

Лу Ин

Магистрант, Цицикарский университет, КНР

Гао Чуньюй

Профессор, Цицикарский университет, КНР.

Арсений Несмелов был известным русским писателем-эмигрантом в Китае, оставившим после себя ценное культурное наследие. В этой статье исследованы рассказы Несмелова на военную тематику «Шестое чувство» и «Богоискатель», на основе теории травматического нарратива. Анализируются внутреннее отчаяние капитана после потери рук на войне в «Шестое чувство», внутренние травмы Ржешевского и Бубекина во время войны в «Богоискатель». Рассказы показывают неизлечимые раны, вызванные войной раненым, и выражают глубокое стремление автора к миру.

Ключевые слова: Несмелов А.И., «шестое чувство», «богоискатель», нарративы травмы

Арсений Иванович Несмелов (настоящая фамилия Митропольский) – русский поэт, прозаик, журналист, родился 20 июня 1889 года в Москве и умер 6 декабря 1945 года на пограничной станции, села Гродеково (ныне посёлок Пограничный), Приморского края. А. Несмелов один из ярких представителей литераторов русской эмиграции первой волны в Китае[1]. Под основным псевдонимом во Владивостоке были изданы сборники стихотворений «Стихи» (1921) и «Уступы» (1924), а также поэма «Тихвин» (1922); в Китае — сборники «Кровавый отблеск» (1929, на обложке ошибочно — 1928), «Без России» (1931), «Полустанок» (1938) и «Белая Флотилия» (1942, все — Харбин), поэмы «Через океан» (Шанхай, 1934) и «Протопопица» (Харбин, 1939). Прозы А. Несмелова намного скромнее поэзии: вышло всего два издания – «Военные странички» (в то включены несколько беллетризованных очерков и пять стихотворений, издал под собственной фамилией в Москве в 1915 году) и «Рассказы о войне» (в Шанхае в 1936 году, сюда вошло только 7 новелл). Поэзия А. Несмелова была известна уже в 1920-е годы, её высоко ценили Борис Пастернак, Марина Цветаева, Николай Асеев, Леонид Мартынов, Сергей Марков, Валерий Перелешин и др. В отличие от поэзии рассказам Несмелова посвящены сравнительно немного исследований[2]. Рассказы А. Несмелова, как известного диаспорного писателя, сравнительно мало изучены по сравнению с его поэзией, исследование рассказов А. Несмелова более обогатило развитие русской эмигрантской литературы. В этой статье мы рассмотрим теорию травматических нарративов в двух рассказах Несмелова на военную тематику - «Шестое чувство» и «Богоискатель».

Нарративы травмы

1. Слово «травма» от греческого слова τράμμα («рана, повреждение») – нарушение анатомической целостности или физиологических функций органов и тканей тела человека, возникающее в результате внешнего воздействия. Травма первоначально появилась только в медицине, обозначая перелом туловища. Фрейд в своей статье «О психическом механизме истерических феноменов: предварительное сообщение» впервые использовал термин «травма» как специализированный госпиталь в психологии, и с тех пор этот термин появляется в общественном сознании день ото дня. В 1995 году Карут в своём сборнике «Травма: исследования памяти» отметил: «После войны во Вьетнаме исследователи в области психологии, психоанализа и социологии возобновили свой интерес к проблеме травмы»[3]. С тех пор термин «травма» широко используется не только в медицине, но и в гуманитарных науках. «Процесс культурной травматизации

представляет несомненный интерес в рамках социологических, лингвистических и политологических исследований, поскольку он напрямую связан с формированием коллективной идентичности и конструированием коллективной памяти» [4]. С точки зрения травмы и литературы, травматические нарративы - это способ писать об индивидуальной и коллективной травме, а также средство исцеления от травмы и движущая сила в постоянном развитии травматической литературы. Кэти Каррут в своей книге «Невостребованный опыт: травма, нарратив и история» пишет: «Травматическая история - это повествования о запоздалом опыте. Это далеко не бегство от реальности (смертей или связанных с ними сил), а свидетельство бесконечного влияния травмы на жизнь ... В основе повествования о травме лежит двойное повествование: повествования о кризисе смерти и о кризисе экзистенции, повествования людей о невыносимой природе травматического события и невыносимой природе переживания травматического события» [5]. «Травматическая память отличается гетерогенностью: во-первых, она оставляет разные следы в разных группах (социальных, поколенческих, гендерных, этнических, расовых, конфессиональных) и разных нациях, а во-вторых, со держит различные интерпретации и оценки в зависимости от социального опыта и установок отдельных индивидов» [6]. А такие качества, как повторяющийся характер травмы, ещё больше наводят на мысль, что травма по своей сути - это одинокий мир страданий. Травма - это интерпретация жизни, которая, будучи подосознательно записанной, создает уникальный взгляд на травму. Нарративы травмы - это не только рассказ о боли, но и стремление к самоисцелению через повествование о глубоких внутренних воспоминаниях.

Травма в рассказе на военную тему

А. Несмелов лично пережил Первую мировую войну, поэтому война стала важной частью его рассказов. «Травматическая литература всегда занимает значительное место в опыте человечества. Любое литературное произведение, в котором затронуты темы реальной жизни и неотъемлемые от них страдания человеческие, относятся к категории травматических нарративов» [7]. А. Несмелов в своих военных рассказах излагал травму, пережитую героями, и выразил жадность к миру. В этой теме мы используем рассказы «Шестое чувство» и «Богоискатель» в качестве примера для анализа внутренних травм персонажей.

Рассказ А. Несмелова «Шестое чувство» был опубликован в 1936 году. Рассказ отражает жестокую сцену войны во время Первой мировой войны. Каждый персонаж рассказа испытывает травму войны со своей точки зрения. Наиболее типичным персонажем, созданным в рассказе, является поручиком, и автор использует недоумение поручика в качестве завязки рассказа: «Осязание считается самым низшим из пяти человеческих чувств. Позвольте, - из пяти чувств или из шести? Сколько чувств у человека? Обоняние, осязание, зрение,

слух, вкус... Какое же ещё?» [8] Этот, казалось бы, обычный вопрос закладывает основу для последующего повествования о травме. По мере того, как разворачивается диалог медсестры с поручиком, читатель может узнать, что внезапный пятиминутный налет немцев в казалось бы прозаичные дни навсегда отнял у поручика обе руки.

С помощью тонких приемов пространственного повествования автор изображает довоенное спокойствие: День одиннадцатого был на редкость спокойным; и даже в сердце поручика зародилось облегчение и верит, что все закончится мирно, и он был полным надежд. «Всё это случилось в ночь на 12 декабря, - совсем недавно. Весь этот день немцы вели себя очень тихо, почти не стреляли. С вечера был красный закат, полнеба так и полыхало. А потом небо стало золотисто-зеленым - непередаваемая красота. И на этом золоте заката - Вечерняя Звезда, в горошину величиной. Чудно!» [8] Это поэтическое описание сильно контрастирует с ужасающей сценой в землянке, которая происходит позже в рассказе, и с помощью смены перспективы между небом и землянкой создает очень напряженное нарастание травмы войны. Когда заострение зрения повествования резко меняется на землянку, кажущееся спокойствие окончательно разрушается: «А в тот вечер я и о страшной балке позабыл. Вытянулся во всю длину кровати, покурил и скоро захрапел. Сколько спал, не знаю... Вскликаю, - всё кругом гудит, трясется, ухает. Земля сквозь настил сыплется... В землянке, - никого... Только керосиновая наша коптилка при каждом разрыве подпрыгивает и огоньком мигает. Что такое? Наступление, прорыв? ... Вскочил, - не раздеваясь, спал, - и к дверям. Выскочил, было, на верх, глянул, а земля-то кипит...» [8] Поручик попытался выскочить через дверь, но не смог убежать, балки на крыше дома упали, и поручик потерял обе руки. Этот обрывок богат сильным чувством картины и изображает хаос и страх рейда с помощью многомерного описания звука, движения, света и тени. Деталь «не раздеваясь, спал» намекает на постоянную настороженность военного, а метафора «земля-то кипит...» выражает беспомощность военного перед лицом неожиданной военной ситуации. В итоге забытый «о страшной балке» стал жестоким символом судьбы поручика, отняв у него обе руки и навсегда изменив ход его жизни.

В книге «Травма и восстановление» Джудит Герман предлагает такое определение травмы, как «Навязчивая память», которое означает, что даже если опасность давно миновала, травмированный человек продолжает заново переживать травматическое событие в своем сознании, как будто оно происходит здесь и сейчас. «Повторяющийся характер травмы делает возвращение к прежней жизни очень трудным» [9]. Этот синдром проявляется у поручика: он постоянно рассказывает медсестру о травме, полученной в жестоком неожиданном нападении. Несмотря на то что война закончилась, поручик, как травмированный человек, постоянно вспоминает о травмирующем событии, что мешает ему принять этот факт и смотреть в будущее. Это

вторжение травматических воспоминаний особенно сильно проявляется в признаниях поручика: «— А как я буду перелистывать страницы книги? Чем? И я серьезно решаю: языком. Ах, что жена!.. У меня есть и дочка. И ребенка это сначала будет забавлять, — помогать безрукому отцу. Но, ведь, помимо перелистывания, есть многое другое, что каждый здоровый, нормальный человек делает только сам»[8]. Этот монолог не только демонстрирует функциональные нарушения, вызванные физическим недостатком, но и отражает полный распад самоидентификации поручика. Эта травматическая инвазия вызвала сильное потрясение в сердце поручика, и исцеление не может быть достигнуто. Поручик неоднократно рассказывает медсестре о подлом нападении, которое он пережил всего за пять минут, постоянно заключая себя в травму прошлого, постоянно подвергая себя травматическим воспоминаниям в настоящем и будущем, испытывая при этом раздирающую боль от этого повторного травматического нападения, которая переходит в более тяжелую травму, запрятанную глубже в его сердце. Повторяющееся изложение поручика противоречиво само по себе: с одной стороны, жалоба выражает его внутреннее стремление к исцелению, а признание травмы - необходимый способ ее устранения. С другой стороны, поручик относится к потере двух рук всегда негативно и неприемлемо. Именно это внутреннее сопротивление мешает ему достичь самоисцеления. Дилемма поручика заключается в том, что его нарратив о собственной травме просто повторяется, не позволяя достичь примирения и восстановления внутри себя, не говоря уже о восстановлении травмы. Повторное воздействие таких травмирующих воспоминаний в конечном итоге ставит его в затруднительное положение, которое невозможно излечить.

«Нарративы травмы призваны не только сохранять историческую правду, знания и понимание прошлого, но и свидетельствовать об уязвимости и ранимости человечества, переживающих травматические события. Повествования о травме служат катарсисом и исцелением, составляя уникальную травматическую культуру»[10]. «Богоискатель» - другой рассказ А. Несмелова, опубликованный в 1936 году. В рассказе отражены те же жестокие сцены во время Первой мировой войны. В рассказе показаны два типичных офицера - капитан Ржешевский и Подпоручик Бубекин. У обоих есть своё четкое мировоззрение, но их развязки диаметрально противоположны.

Используя повествования с использованием нескольких точек зрения, А. Несмелов дает глубокое представление о травме, которую война нанесла двум офицерам. Особенно характерна фигура подпоручика Бубекина: молодой подпоручик, который стал свидетелем трехлетних страданий солдат, всегда в сырой форме, спит в грязной, заскорузлой шинели, три года изо дня в день ходит в походы. Сердце Бубекина болело при мысли об этом, и он был глубоко тронут несчастьем и страданиями сол-

дат. Через взгляд на Бубекина можно увидеть доброту его сердца и желание закончить войну. Далее в рассказе тонкими штрихами показана любовь Бубекина и Оли на фоне войны. Перед огромной неопределенностью, которую война привносит в его жизнь, Бубекин всё же решает пойти на свидание с девушкой, по которой скучает. Поступок Бубекина сам по себе является большим бунтом против войны. Как написано в рассказе: «Шагая к позиции, Бубекин совершенно уже не помнил об Оле, лишь душа его хранила лучезарное сияние невозвратимого уже весеннего дня, ширилась от ощущения полноты, силы и цела, как виолончель, — протяжно, сладко. И нотка грусти была в этом пении: помнила душа о том, как близка смерть, как близка возможность перестать петь навсегда. Но именно от этого то и пела она так красиво, и пение это слушала темная-темная ночь с рокотом пушек вдаль, с огненными шариками немецких ракет над горизонтом»[11]. Уже в этом отрывке раскрывается дилемма существования Бубекина: он предвидит возможность смерти, но при этом не теряет внутреннего солнечного сияния, чтобы принять короткий момент радости в своей жизни. Видно, что, несмотря на то, что война нанесла травму сердцу Бубекина, перед лицом неминуемой смерти он продолжает светиться удивительной жизненной силой, а примирение, достигнутое перед лицом окончательной судьбы, ещё больше демонстрирует славу человечности. Рассказ выражает стойкость человеческой природы в безвыходных ситуациях через то, что Бубекин проверяет своего внутреннего «Я». «Но, заглянув внутрь, заглянув в себя с той глубиной, на которую он был иногда способен, Бубекин вдруг остановился, как останавливается человек перед неожиданной драгоценной находкой... Со всем на дне души, под пластами желаний, надежд, тоски, под ворохом всяческих знаний, чуть ощущаемое, едва приметное, лежало что-то большое и теплое, и именно оно-то, лишённое навязчивости, не лезшее в глаза, и делало всё остальное живым и нужным. Ведь именно оно, так мягко сиявшее, и наполняло душу Бубекина ласковой снисходительностью к людям» [11]. Именно от этих описаний читатели ощущают внутреннюю стойкость Бубекина, его примирение со своей травмой в душе. Бубекин использует свои внутренние силы для борьбы с равнодушием и оцепенением, вызванными войной, и обретает опору в глубине своего сердца, продолжая искать смысл жизни даже в разгар травмы.

Мы переходим к другому офицеру, капитану Ржешевскому. Травмы войны и жизненные испытания оставили глубокий след в сердце капитана, в результате чего он постоянно пребывает в состоянии эмоциональной нестабильности. К тому же он относится к своим солдатам равнодушно и недружелюбно, и за это они его недолюбливают. «Уже был апрель, Раздражающе пахла земля, а глаза у солдат заблестели сухо, страдальчески. Как-то днем Ржешевский принялся писать письма и очень быстро написал их пять или шесть. — “Это письмо первое, — поднял голову Ржешевский. — Видишь?

Ты отправишь его пятнадцатого апреля, тут написано»[11]. Твердокожие и холодные глаза солдат в рассказе - следы травм, оставленных войной. Каждое письмо, написанное капитаном, помечено временем. Ржещевский приказал денщику отправить письма, в соответствии со временем. «обращаясь к Бубекину, мрачно прослушавшему весь этот странный диалог, очень ласково, даже с присюсюкиванием: — Заготовил вот письма жене на целый месяц. Жив, мол, здоров, чего и вам желаю. Жалованье мое она через воинского получает и наслаждается жизнью в Белокаменной...»[11] Капитан заранее написал жене письма на целый месяц, чтобы сообщить ей, что он жив и здоров, и чтобы она могла жить спокойно. За этим тщательным распределением скрываются самые глубокие страхи и опасения капитана, а каждое датированное письмо раскрывает глубокое желание его сердца мирной жизни. Рассказ заканчивается смертью Ржещевского:» В сырой яме окопа второго взвода лежал, вытянувшись во весь свой высокий рост, штабс-капитан Ржещевский. Угораздило же его выйти на наш секрет со стороны противника и не ответить на крупным шепотом просеянное в ночь: «Кто идет?» А старшим секрета был ефрейтор Парфенов, слесарь с московского завода Бромлей. По уставчику действовал ефрейтор»[11]. Смерть Ржещевского является вечной травмой, оставленная войной. Ржещевский всегда жаждал мира, но всё глубже и глубже погружался в грязь травмы и в конце концов не смог достичь исцеления в этой травматической трясине, став ещё одной раздавленной душой в военной машине.

Заключение

В области литературного творчества травма тесно связана с военной литературой. В своих военных рассказах А. Несмелов глубоко изображает незаживающие душевные раны, оставленные войной на ту эпоху. Через исследования двух репрезентативных рассказов «Шестое чувство» и «Богоскатель», с точки зрения нарратива травмы анализируются тяжелые страдания, налагаемые войной на индивидуальные жизни. Изображение повествований о военной травме в этих двух произведениях не только раскрывает истинное лицо военной травмы, но и заставляет читателя задуматься о глубоко духовном ущербе, нанесенном войной. Изображение травм войны литературными штрихами говорит о глубокой тоске и гуманистической заботе Несмелова о мирной жизни. Благодаря такому творческому подходу, позволяющему перевести индивидуальный травматический опыт в плоскость гуманистического мышления, его произведения выходят за рамки простого изображения войны и приобретают более масштабную литературную ценность.

Литература

1. Цзя, Ю. Образ реалий Китая в поэзии Арсения Несмелова / Ю. Цзя // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12, №

5. – С. 28-33.
2. В художественном мире харбинских писателей. Арсений Несмелов : Материалы к творческой биографии: Научное издание: В 3-х томах. В 2-х частях.. Том 1. Ч. 1. – Благовещенск : Амурский государственный университет, 2015. – 350 с.
3. Фэн Шаоминь. Исследование «травматического письма» с точки зрения теории травмы // Харбинский педагогический университет, 2021.
4. Горностаева, Ю. А. Языковые маркеры культурной травмы в нарративах социальных страданий (на материале нарративов мексиканцев об испанской конкисте) / Ю. А. Горностаева // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2023. – № 3(51). – С. 130-146.
5. Кэрут, Кэти. Невостребованный опыт: травма, повествование и история .М.: Балтимор: Издательство Университета Джона Хопкинса, 1996:7.
6. Шнирельман, В. А. Социальная травма и особенности памяти / В. А. Шнирельман // Этнографическое обозрение. – 2023. – № 1. – С. 5-10.
7. Цзинцзюань, Л. Модели травматического нарратива в творчестве Петрушевской / Л. Цзинцзюань // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2023. – № 6(874). – С. 160-166.
8. В художественном мире харбинских писателей. Арсений Несмелов : Материалы к творческой биографии: Научное издание: В 3-х томах. В 2-х частях.. Том 1. Ч. 2. – Благовещенск : Амурский государственный университет, 2015. – 396 с.
9. Герман (американский), Перевод Ши Хунда, Чэнь Веньци. Травма и восстановление. М.: Пекин: Пресса о машиностроении промышленности, 2015. 7.33с.
10. Ван Синь. Нарратив травмы, свидетельство и культура травмы // Журнал Сычуаньского университета (издание по философии и социальным наукам). 2013, (05):73-79.
11. Арсений Несмелов. Том II Рассказы и повести. Мемуары.— Владивосток, Альманах « Рубеж», 2006.— 732с.

A Study on Trauma Narratives in Arseny Nesselov's Short Stories
Lu Ying, Gao Chunyu
Qiqihar University

Arseny Nesselov was a renowned Russian emigre writer in China, leaving behind a precious cultural legacy. This article takes Nesselov's war-

themed short stories "The Sixth Sense" and "The God-Seeker" as the text, based on the theory of trauma narrative, to analyze the inner despair of the captain in "The Sixth Sense" after losing both arms in the war, and the inner trauma of Lerezhevsky and Bubeykin in "The God-Seeker" during the war. The two stories present the incurable trauma brought by the war to the victims, expressing the author's deep yearning for peace.

Keywords: Arseny Nesmelov, The Sixth Sense; The God-Seeker; trauma narrative

References

1. Jia, Yu. The image of Chinese realities in the poetry of Arseny Nesmelov / Yu. Jia // Philological Sciences. Voprosy teorii i praktika. - 2019. - T. 12, № 5. - C. 28-33.
2. In the artistic world of Harbin writers. Arseniy Nesmelov: Materials for a creative biography: Scientific publication: In 3 volumes. In 2 parts. Volume 1. Part 1. – Blagoveshchensk: Amur State University, 2015. – 350p.
3. Feng Shaomin. Research on "Trauma Writing" from the Perspective of Trauma Theory // Harbin Normal University, 2021.
4. Gornostaeva, Yu. A. Language markers of cultural trauma in the narratives of social suffering (on the material of Mexican narratives about the Spanish conquista) / Yu. A. Gornostaeva // Vestnik MGPU. Series: Philology. Language Theory. Language Education. - 2023. - № 3(51). - C. 130-146.
5. Caruth, Cathy. Unclaimed Experience: Trauma, Narrative and History [M]. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1996:7.
6. Shnirelman, V. A. Social trauma and peculiarities of memory / V. A. Shnirelman // Ethnographic Review. - 2023. - № 1. - C. 5-10.
7. Jingjuan, L. Models of traumatic narrative in Petrushevskaya's work / L. Jingjuan // Bulletin of Moscow State Linguistic University. Humanities. - 2023. - № 6(874). - C. 160-166.
8. In the artistic world of Harbin writers. Arseny Nesmelov : Materials for creative biography: Scientific edition: In 3 volumes. In 2 parts. Vol. 1. Ch. 2. - Blagoveshchensk : Amur State University, 2015. - 396 p.

9. Herman, J. (USA); translated by Shi Hongda and Chen Wenqi. Trauma and Recovery [M]. Beijing: China Machine Press, (2015.7)33p.
10. Wang Xin. Research on Trauma Narratives, Testimonies and Trauma Culture // Journal of Sichuan University (Philosophy and Social Science Edition), 2013, (05): 73-79.

Arseny Nesmelov. Volume II Stories and novels, Memoirs.-Vladivostok, Almanac « Rubezh», 2006.-732 p

Диалог: от философского осмысления до прагматического понимания и дидактического анализа

Мунтян Светлана Витальевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Херсонский государственный педагогический университет, svmuntyan23@yandex.ru

В статье рассматривается диалог как многогранное явление — от философского осмысления до прагматического и дидактического анализа. Автор раскрывает потенциал диалога в образовательном процессе, его роль в развитии личности и решении коммуникативных проблем современного общества. Предложена классификация диалогов по критериям симметричности, асимметричности, ситуативности и контекстуальности. Проанализированы компоненты прагматического понимания речи, включая языковые, паралингвистические и контекстуальные факторы. Подчеркивается важность формирования у участников диалога умения слушать, оценивать аргументы и брать ответственность за коммуникацию, что способствует развитию критического мышления и эффективного взаимодействия в обучении.

Ключевые слова: диалог, диалогичность, симметричный диалог, ассиметричный диалог, ситуативный диалог, контекстный диалог, прагматическое понимание.

Введение

Диалог как первичная форма общения и устной речи концентрирует в себе важные смыслы, связанные с вопросами человеческого существования, межличностных отношений и природы общения, поэтому он имеет определенную значимость для развития личности человека. Диалог, исследуемый разными науками — философией, культурологией, лингвистикой, литературоведением, психологией, педагогикой и др., — является многоплановым понятием, отражающим сложный процесс интеграции социального, этического, когнитивного, мотивационного, поведенческого компонентов личности.

В общении раскрывается сущность личности (Л.Фейербах), а диалогичность бытия является фактором существования и развития социальных общностей, поэтому возникновение проблем в сфере общения негативно сказывается на всех сторонах жизни как общества, так и человека. Наблюдения современной ситуации показывают изменения происходящие в сфере общения: человек индивидуализируется, предпочитая живому общению анонимность чата; формируется технологическое пространство человеческой коммуникации, в котором меняется человеческая субъективность, проявляется обезличивание, утверждается видимость; происходит погружение человека в монологическую ситуацию научной цивилизации с анонимной техникой информации. Эти объективные причины обуславливают субъективные: уменьшается мотивация к полноценному общению, т.к. проявляется неспособность к диалогу (неумение слушать и слышать, задавать вопросы и отвечать на заданные вопросы, нежелание испытывать интеллектуальную нагрузку от поиска смыслов и др.). Поэтому важной остается роль диалога в обучении, в том числе, как способа осмысления происходящих событий, презентации смыслов; как возможности личностного развития через понимание себя и окружающего мира.

В работе по обучению диалогу нужно учитывать все его особенности, полученные из разных областей знания, воспринимать его как целостное понятие, чтобы сформировать диалогичность в отношениях с другими и окружающим миром.

Цель статьи — обозначить потенциал диалога в обучении, в развитии личности обучающегося и частного решения проблем, связанных с общением, в современном обществе.

Материалы и методы. Для достижения цели статьи использовались общенаучные методы теоретического исследования (анализ научных трудов по изучаемой проблеме, синтез, систематизация, классификация, аналогия); эмпирический метод наблюдения.

Результаты и обсуждения. Многоаспектность дефиниции термина «диалог» представлена этимологией слова. В греческом языке *диа-* (δία-) обозначает: 1) разделение (рус. *раз-*) (напр., *диафрагма*); 2) полноту действия / качества (напр., *диагноз*); 3) движение от начала до конца (*сквозь, через, между*) (напр., *диагональ, диаметр, диахрония*); 4) взаимность действия (напр., *диалог*). Все эти проявления объединены одним смыслом, который проявляется только в этом единстве [6].

В философии диалог – это имманентная форма существования мышления, при которой предмет мышления соотносится с полюсами дуальной оппозиции, благодаря чему находятся новые смыслы между этими полюсами [15]. В постоянной повторяемости этого процесса каждый раз достигается другой качественно новый уровень понимания смыслов, осуществляется поиск истины. При определенных условиях создается пространство «между», «диалогическое коммуникативное пространство» (Т.М.Дридзе), в котором с участниками диалога происходит внутренний процесс понимания, переосмысления, взаимопонимания и самоизменения [8].

С XX века диалог рассматривают как принцип философии, отражающий такой вид взаимодействия и проявления сознания, при котором возможно полноценное развитие человека и общества.

Каждое общество (и отдельный человек как член этого общества) является носителем культурно обусловленных ценностей, смыслов, отношений и др. В диалоге как форме общения происходит процесс обмена знаково-символическими системами (высказываниями-репликами, текстами, невербальными средствами общения), являющимися отражением культурного кода общества [4]. Участники диалога, будучи представителями определенной культуры или разных культур, несущие в себе специфику культуры в целом, в диалоге соотносят культурные различия и устанавливают консенсус.

В культурологии диалог трактуют как разговор, в котором дух целого возникает и прокладывает себе дорогу сквозь различия реплик, «разговор с попыткой понять собеседника» [5]. Изучая проблему целостности, мыслители в XX в. (М. Бубер, Г. Марсель и др.) разграничили отношения Я–Ты и отношения Я–Оно. Если при описании субъекта и объекта смешивают Ты и Оно в объекте, то в результате отношение к Ты становится таким же, как отношение к Оно, что превращает собеседника в предмет, тем самым обезчеловечивая Ты и мир в целом. «Чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, вещи, – с ними можно только диалогически общаться... и слышать отголоски большого диалога» [4, с.19]. А представление о мире как предмете, по утверждению Г. Марселя, ведет к технократическому развитию, все более гибельному для целостности человека и даже для его физического существования [5].

Таким образом, обязательным условием протекания диалога является наличие минимального

тождества между участниками, способность к позитивной эмоциональной реакции в отношении друг друга. Когда участники диалога общаются в разных модальностях (один из участников рассматривает другую как средство для своих целей или воспринимает диалог как самоцель), диалог принимает ограниченный характер, такой диалог можно считать квазидialogом, т.к. в нем нет стремления постичь истину, выработать новые смыслы, понять его участников.

Понимание и взаимопонимание в диалоге обусловлено способностью к порождению, восприятию и истолкованию текстов как единиц общения. От степени взаимопонимания участников диалога зависит результат совместной деятельности, адекватность принимаемых решений, установление личностных взаимоотношений; а также эффективность обмена знаниями, опытом, ценностями, идеалами, нормами – всеми ориентирами человеческой деятельности, которые развивают личность [5].

М.М.Бахтин, рассуждая о методологии гуманитарных наук, высшим уровнем диалога называет «диалог личностей», в котором осуществляется понимание как соотнесение текста (высказывания), созданного конкретным человеком, с другими текстами и переосмысление их в новом контексте (в современном, в будущем). Текст, по утверждению ученого, живет «только соприкасаясь с другим текстом (контекстом)». В точке соприкосновения «вспыхивает свет» понимания, приобщающий данный текст (высказывание) к диалогу. В нашей трактовке создается пространство «между» в диалоге. Исходя из этой логики, М.М.Бахтин выделил «этапы диалогического движения понимания: исходная точка – данный текст, движение назад – прошлые контексты, движение вперед – предвосхищение (и начало) будущего контекста» [3, с.364]. На первом этапе возможен механический контакт «оппозиций» в пределах одного текста для понимания значения знаков внутри текста. Для понимания текста и контекстов необходим контакт личностей, смена говорящих субъектов, чтобы появился смысл. Понимание и тем более взаимопонимание предполагает не стремление любыми средствами переубедить собеседника, а поиск нового смысла.

Таким образом, в диалоге объединяются язык, человеческое сознание и культура (языковые, психологические и социальные компоненты, отражающие сущность картины мира человека). Это отразилось в понятии диалогичности, которое М.М.Бахтин рассматривает как основу человеческих отношений и условие формирования сознания. Диалогичность характеризуется направленностью на адресата, это «особенность текста, как и речи вообще, перекликаться с чужими высказываниями (интертекстуальность), особая форма взаимодействия между равноправными и равнозначными сознаниями участников диалога» [1, с. 62]. Выделяют внешнюю диалогичность (уровень контакта текстов друг с другом) и внутреннюю диалогичность, в которой проявляется коммуникативно-прагматичная при-

рода текста на семантическом, лексическом и грамматическом уровнях (выбор языковых единиц, этикетных формул, включение риторических вопросов, обращений и др.).

В языкознании основы теории диалога были заложены трудами В.В. Виноградова, Г.О. Винокура, Г.Я. Солганика, Н.Ю. Шведовой, Л.В. Щербы, Л.П. Якубинского и др. Ученые определяют и описывают элементы диалогической речи при непосредственном общении участников, устанавливают ее особенности, обусловленные условиями протекания (краткость высказываний при вопросно-ответной форме диалога, наличие неполных предложений, использование невербальных средств, определенное значение интонации, спонтанность высказываний-реплик) [13].

Термин «диалог» лингвисты вписывают в парадигму «коммуникация» – «общение» – «диалог». Сравнивая основные признаки этих понятий, выделяют характерные, позволяющие утверждать, что данные понятия не являются тождественными: для коммуникации – информативность, односторонность, для общения – взаимонаправленность и неконечность, неограниченность, для диалога – очередность и конечность [16, с. 62].

Для обучения диалогу как формы общения и формы коммуникативной культуры нужно учитывать его социально-психолингвистические и коммуникативно-прагматические особенности: согласование совместных действий участников диалога и комфортное сотрудничество, избегание коммуникативных неудач, конфликтов путем контекстуально организованной информации [8].

Прагматическое понимание общения направлено на прагматическую интерпретацию высказываний, т.е. установление его иллокутивной силы в зависимости от особенностей структуры прагматического контекста. Иллокутивная сила связана с информацией об обязательствах говорящего, желаниях слушающего, выяснения, в чьих интересах производится действие и т.д. Для получения этой информации нужно прохождение этапов диалогического движения понимания (М.М.Бахтин), т.е. нужна информация, предшествующая моменту общения, также выводы, полученные из наблюдений, логических предположений и т.д. [10].

Е.В.Падучева выделила компоненты, необходимые для прагматического понимания высказываний / реплик / текстов в диалоге:

- свойства грамматической структуры высказывания (заданные грамматическими правилами);
- паралингвистические характеристики (темп речи, ударение, интонация, высота тона и др., а также невербальные средства: жесты, мимика, движение тела и т.д.);
- наблюдение / восприятие коммуникативной ситуации (присутствие людей, объектов, находящихся в поле зрения);
- хранящиеся в памяти знания / представления об участниках диалога, другая информация о ситуации общения;
- воспоминания о характере предшествующего взаимодействия;

– знания, связанные с предшествующим дискурсом как на микро- (или локальном), так и на макро- (или глобальном) уровнях;

– знания общего характера (прежде всего конвенциональные) о взаимодействии, о правилах, преимущественно прагматических;

– другие разновидности знаний общего характера о мире (фреймы).

Как видно из перечня, для понимания участников диалога не достаточно понимания общего смысла высказываний / реплик / текстов. Отдельный диалог становится как бы включенным в дискурс с характерными экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами. В обучении диалогу каждый из компонентов нужно прорабатывать, формируя соответствующие умения обучающихся.

Практически всегда началом диалога является вопрос, сопровождаемый ответом. Способность к пониманию текста формируется в процессе постановки и понимания вопроса, который этим текстом поставлен, что в свою очередь позволяет понять и участника диалога, т.е. того, кто этот вопрос с помощью текста сформулировал. Хотя «диалог шире, чем вопросно-ответное единство, вопросы и ответы занимают в процессе передачи знаний ведущее место» [9, с.216]. В процессе поиска ответа на вопрос в диалоге каждый из участников претерпевает изменения не только потому, что узнает что-то новое, а потому что переживает в нем свой жизненный опыт, расширяющий его индивидуальность. Практика показывает, что обучение, во время которого формируются предусмотренные стандартом умения и навыки обучающихся, организовано как процесс, в котором обучающиеся преимущественно дают ответы на вопросы, поставленные преподавателем, а чтобы понять, из каких свойств / значений / смыслов состоит симфония (единство) процесса / явления / жизни, важно учить задавать вопросы. По утверждению Х.-Г. Гадамера, «в прямом противоречии с общепринятым мнением – вопрос труднее ответа», и «тот, кто полагает, что он все знает лучше, вообще не способен спрашивать. Чтобы быть в состоянии спрашивать, следует хотеть знать, то есть знать о своем незнании» [7, с. 426].

Кроме того, нужно учить участников диалога не играть на понижение аргументов собеседника, а стремиться действительно оценить фактическую весомость чужого мнения. Искусство ведения беседы есть, таким образом, «искусство испытывания чужого мнения» [7, с. 431].

Для построения диалога в соответствии с коммуникативной целью и намерениями, коммуникативной стратегией и тактикой, нужно понимание коммуникативной направленности диалога, целей участников диалога; умение соотношения целей и интересов участников диалога, видение ситуации участниками диалога; соблюдение правил поведения, принятыми взаимодействующими людьми (в том числе и принципа кооперации П.Грайса); знать о позициях участников диалога, их личном опыте и др.

Матрицей для описания работы с диалогом в процессе обучения является классификация его разновидностей. Виды диалогов определяют по разным классификационными критериями, например: по внешней форме диалога и характеру его протекания (расспрос, беседа, диспут и др.); по вкладу участников в развитие темы и установление семантической связности в диалоге (собственно диалог, диалог с односторонней организацией, квазидиалог); по композиционно-речевым формам диалогических единств (диалог-повествование, диалог-описание, диалог-объяснение, диалог-извещение, диалог-побуждение, диалог-вопрос, диалог-спор, смешанный диалог); по виду конвенционального общения (информативно-воздействующий диалог; фатический диалог); по равенству /неравенству участников диалога (симметричный, ассиметричный) и др. [2].

Из предлагаемых учеными видов диалога нужно выбрать те, которые бы соответствовал цели обучения диалогу – развитие личности обучающегося, в частности его диалогичности. В классификации И.А.Стернина это симметричный диалог, построенный по принципу сотрудничества (кооперации) [14, с.16]. Именно такой диалог можем считать «наиболее концентрированным выражением интересубъективного отношения» (Н.В.Петракова) [12, с.3]. В таком диалоге участники находятся в равноправных субъект-субъектных отношениях, общение характеризуется активностью каждого участника, взаимным воздействием, общими усилиями по созданию пространства «между», в котором собственно и происходит обмен знаниями, чувствами, переживаниями, возникает потребность в сопереживании и принятии друг друга. В таком диалоге появляются новые смыслы, происходит самопознание, воспитывается культура общения. Каждый из участников такого диалога может планировать коммуникативную цель, вырабатывать коммуникативные стратегии (общую рамку коммуникативного поведения) и тактику (практические ходы в процессе коммуникативного воздействия), должен брать на себя ответственность за результат диалога.

В этом контексте диалог «учитель / преподаватель – обучающийся», «начальник – подчиненный» и т.п. имеет ассиметричный характер, поэтому считаем его квазидиалогом, поскольку общение происходит по определенному сценарию / ритуалу. При этом диалог является эффективной формой обучения. Такой диалог соответствует другой цели, в нем истина предполагается известной до разговора, в ходе диалога разыскивается только способ ее разъяснения.

Рассуждения С.В.Первухиной о контексте диалогической речи (она контексто-обусловлена и контексто-ориентирована) и семиотическом поле диалога (в случае, когда ситуация общения является предметом разговора, или эмотивный фон является важной составляющей диалога) [11], позволили выделить еще один критерий в классификации диалогов – обусловленность содержания диалога ситуацией общения или ее контекстом. По этому критерию будем различать **ситуативный**

диалог и контекстный диалог. Эти виды диалога всегда взаимосвязаны: любая речь обусловлена контекстом, ситуацией, если не конкретной, то более обобщенной. Развитие ситуативной речи предшествует развитию речи контекстной. Причем контекстная речь не вытесняет ситуативную, а сосуществует с ней. Ситуативной речью, характерной для детей, пользуется и взрослый человек, если содержание речи непосредственно связано с ситуацией.

Ситуативный диалог возникает **спонтанно, он не требует значительных усилий, т.к. сама ситуация организует речь. Такой диалог может быть спроектированным преподавателем в рамках речевой ситуации на занятии или предложен в готовом виде для анализа компонентов речевой ситуации. В этом случае он направлен на формирование коммуникативных способностей, а также культуры общения; на анализ целей и поступков (собственных и участников диалога); на развитие языкового чутья (выбор языковых единиц для построения высказываний-реплик диалога); на использование невербальных средств.** Видами ситуативного диалога являются диалог – установление контакта, диалог-расспрос, диалог-сообщение, диалог-беседа, диалог-предложение, диалог-договоренность и т.п.

Контекстный диалог – это диалог, в котором важно учитывать не только окружающую обстановку (или она вообще не важна), но и необходимые для понимания события, информацию (фоновые знания). Такой диалог строится на предметном содержании речи, предполагает руководство собственной речью, адекватное понимание участников диалога, в том числе их цели, выстраивание общей стратегии, поиск смыслов или решения проблем, способность к изменению собственного мнения. В контекстном диалоге развиваются умения и навыки, формируемые ситуативным диалогом. **К видам контекстного диалога можно отнести диалог – обмен мнениями (мыслями), диалог-дискуссия, диалог-интервью и др.**

Таким образом, в определении видов диалогов, которым нужно обучать, выделяем симметричный диалог (по критерию равенства участников диалога), который является интегральной характеристикой для двух видов диалога – ситуативного и контекстного (по критерию соотнесенности с конкретной ситуацией или предметным содержанием речи).

Если ситуативные диалоги уместны на занятиях по изучению языка, то обучение контекстным диалогам должно происходить при изучении всех других дисциплин.

Заключение. Объективные реалии свидетельствуют о негативных изменениях в обществе: происходит ослабление личных связей и снижение навыков непосредственного общения, подмена диалога иллюзорностью общения в социальных сетях (глубина понимания заменяется поверхностными знаниями, формальным «быстрым общением»), при этом повышается уровень негативных

эмоций и тревожности у людей. Поиск путей решения проблемы связан с правильной организацией образовательного процесса и формированием образовательной среды, способствующей развитию личности. Обучение диалогу как целеориентирующей деятельности, в которой проявляется духовная, творческая, этическая интерсубъективность участников диалога, в определенной степени решает обозначенные проблемы при условии, что создаваемый обучающимися диалог соответствует следующим характеристикам: 1) равноправность участников диалога; 2) их активность; 3) создание общего когнитивного пространства; 4) ориентирование на социокультурные реалии; 5) учет психологических закономерностей при развитии речи обучающихся.

Осуществлять обучение диалогу нужно не только на занятиях по изучению языка, но в процессе общей образовательной деятельности.

При обучении диалогу у обучающихся формируются навыки понимания целей участников диалога, в соответствии с которыми выстраивается речевое поведение (определяется коммуникативная стратегия и тактика); совершенствуется культура общения; развиваются коммуникативные умения по рождению, восприятию и истолкованию текстов, а также владению техникой диалога.

Особое внимание при обучении диалогу следует уделять формированию умений задавать вопросы, для чего нужно найти баланс между умениями обучающихся давать ответы на вопросы по получаемым знаниям и умениями ставить свои вопросы, позволяющие понять суть обсуждаемого предмета, позволяющие осознать причинно-следственные связи и представлять перспективу развития процессов / событий.

В практике общения важно давать установки на симметричный диалог, являющийся интегральной характеристикой ситуативного и контекстного диалогов, в котором происходит формирование диалогичности; создается пространство «между», объединяющее разные (полярные) точки зрения и позиции. В таком диалоге только и возможно появление новых смыслов, познание / понимание себя и мира.

Литература

1. Арутюнова А.Ю. Диалогичность текста и категория связности: монография. Пятигорск: РИА-КМВ, 2009. 176 с.
2. Бабаян В.Н., Круглова С.Л. Основные классификации диалогов и диалогических высказываний-реплик // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2016. № 3. С. 155–159.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.
4. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1990. 413 с.
5. Большой толковый словарь по культурологии URL:

6. Быков А.А. Анатомия терминов. 400 словообразовательных элементов из латыни и греческого. М.: НЦ ЭНАС, 2008. 102 с.

7. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. 704 с.

8. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. М.: Наука, 1984. 268 с.

9. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.

10. Падучева Е.В. Прагматические аспекты связности диалога // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. М.: Наука, 1982; Т. 41, № 4. С.305–313.

11. Первухина С.В. Осознанность контекста в электронном формате диалога // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2023. Т. 29, № 1. С. 181–187.

12. Петракова Н.В. Топика интерсубъективности в свете философии диалога М. Бахтина: автореф... канд. филос. наук. Владивосток, 2023, 25 с.

13. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Мир и Образование, 2023. 624 с.

14. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. Воронеж, 2001, 227 с.

15. Философский словарь. URL: https://gufo.me/dict/philosophy_dict/%D0%94%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D0%BE%D0%B3

16. Федорова Л.Л. Коммуникация, общение, диалог: к уточнению основных понятий теории речевой коммуникации // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». 2024. № 12. С. 39–51.

Dialogue: from philosophical reflection to pragmatic understanding and didactic analysis

Muntyan Svetlana Vitalyovna

Kherson State Pedagogical University

The article examines dialogue as a multifaceted phenomenon — from philosophical understanding to pragmatic and didactic analysis. The author reveals the potential of dialogue in the educational process, its role in personality development and solving communication problems of modern society. A classification of dialogues is proposed according to the criteria of symmetry, asymmetry, situationality and contextuality. The components of pragmatic understanding of speech are analyzed, including linguistic, paralinguistic and contextual factors. The importance of developing the ability of dialogue participants to listen, evaluate arguments and take responsibility for communication is emphasized, which contributes to the development of critical thinking and effective interaction in learning.

Keywords: dialogue, dialogicity, symmetrical dialogue, asymmetrical dialogue, situational dialogue, contextual dialogue, pragmatic understanding.

References

1. Arutyunova A.Y. Dialogicity of the text and the category of connectivity: monograph. Pyatigorsk: RIA-KMV, 2009. 176 p.
2. Babayan V.N., Kruglova S.L. Basic classifications of dialogues and dialogical utterances // Bulletin of the Nekrasov Moscow State University. 2016. № 3. pp. 155–159.
3. Bakhtin M.M. Aesthetics of verbal creativity. M.: Iskustvo, 1979. 423 p.
4. Bybler V.S. From Science to the Logic of Culture: Two Philosophical Introductions to the Twenty-first Century. M.: Politizdat, 1990. 413 p.
5. A large explanatory dictionary of cultural studies. URL: <https://cultlib.ru/doc/dictionary/culturology-dictionary/fc/slovar-196-2.htm#zag-345>
6. Bykov A.A. Anatomy of terms. 400 word-forming elements from Latin and Greek. M.: NTZ TNAS, 2008. 102 p.
7. Gadamer H.-G. Truth and method: Fundamentals of philosophical hermeneutics. M.: Progress, 1988. 704 p.
8. Dridze T.M. Textual activity in the structure of social communication. Problems of semiosociopsychology. M.: Nauka, 1984. 268 p.
9. Karasik V.I. Language circle: personality, concepts, discourse. Volgograd: Peremena, 2002. 477 p.

10. Paducheva E.V. Pragmatic aspects of the coherence of dialogue // Proceedings of the USSR Academy of Sciences. Literature and Language Series. M.: Nauka, 1982; T. 41, № 4. pp.305–313.
11. Pervukhina V. N. Awareness of the context in the electronic format of dialogue // Bulletin of Samara University. History, pedagogy, philology. 2023. T. 29, № 1. pp. 181–187.
12. Petrakova N.V. The topic of intersubjectivity in the light of M. Bakhtin's philosophy of dialogue: abstract of dissertation ... cand. philosophical sci. Vladivostok, 2023, 25 p.
13. Rosenthal D.E., Telenkova M.A. Dictionary of linguistic terms. M.: Mir I obrazovanie, 2023. 624 p.
14. Sterin I.A. Introduction to speech impact. Voronezh, 2001, 227 p.
15. Philosophical Dictionary. URL: https://gufo.me/dict/philosophy_dict/%D0%94%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D0%BE%D0%B3
16. Fedorova L.L. Communication, communication, dialogue: to clarify the basic concepts of the theory of speech communication // Bulletin of the Russian State Pedagogical University. The series «Literary Criticism. Linguistics. Cultural studies». 2024. № 12. pp. 39–51.

Семантика становления между членами однородного ряда сказуемых

Сомов Андрей Евгеньевич

кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Уральского филиала Российского государственного университета правосудия им. В.М. Лебедева

В работе исследуются особенности функционирования сочиненного ряда предикатов с членом, относящимся к семантическому классу становления. Показано, что ведущим типом отношений в исследуемых рядах являются каузальные отношения. Предикаты со значением становления выражают причину изменения субъекта, ее интенсивность, характер протекания, другие качественные характеристики, что логично приводит к проявлению нового качества, состояния или действия данного субъекта. Работа выполнена на основе анализа обширного языкового материала, включающего в себя не только глаголы с семантикой становления, но фразеологические единицы с процессуальным значением.

Ключевые слова: семантические классы глаголов, семантика становления, однородный (сочиненный) ряд сказуемых, каузальные отношения.

Семантика русского глагола изучена достаточно подробно. Существуют различные классификации семантических классов русских глаголов, получившие широкое научное признание (классификации Л.М. Васильева, Г.А. Золотовой, А.М. Чепасовой). Однако существующие классификации требуют существенных уточнений, обусловленных сложной семантической структурой русского глагола, на что указывают многие современные ученые [1].

Само понятие «становление» традиционно упоминается в процессе изучения глагольной семантики. В частности, известная классификация семантических классов глаголов, предложенная в работе А.М. Чепасовой и И.Г. Казачук подразделяет глаголы на пять смысловых разрядов: глаголы бытия, действия, отношения, становления и состояния. Глаголы становления, а также фразеологизмы с категориальной семой процесса, определяются как единицы, обладающие внутренним движением, развитием в результате воздействия внешней силы. Эти же единицы языка авторы характеризуют как динамические [2]. При этом авторы отмечают тот факт, что один и тот же глагол имеет сложную семантическую структуру, выходящую за рамки одного семантического разряда. Так, глагол становления *взрослеть / повзрослеть* имеет не только семантику внутреннего и внешнего изменения субъекта под воздействием различных причин (социальных, интеллектуальных, биологических), но и содержит семы бытийности и состояния в силу крайне медленного и часто внешне незаметного изменения субъекта. Стоит отметить, что глаголы становления и соотносительные с ними фразеологизмы как правило образуют видовую пару, описывающую начало, развитие и предел становления как обретение субъектом нового состояния, статуса (*рождаться/ родиться; набираться/ набраться духу*) или его полную утрату, гибель (*умирать / умереть; сходить/ сойти с ума*).

Круг вопросов, связанных с семантикой и функционированием единиц языка, относящихся к разряду становления, весьма обширен. В частности, требуется более четкое лингвистическое и логическое понимание самой категории становления в языке, средств ее выражения, а также способов отграничения единиц данного класса от глаголов других семантических разрядов, например глаголов состояния, образующих диалектическое единство: любое состояние – результат осуществленного во времени становления, закрепленный в настоящем (ср.: *заболеть – заболеть, истончаться – истончиться* и др.).

В рамках заявленной темы мы рассмотрим функционирование единиц данного класса в составе однородного ряда сказуемых, поскольку, по нашему мнению, именно в таких рядах семантика

становления часто играет основную роль в формировании и выражении смысловых отношений внутри ряда, показывая, к каким изменениям и последствиям приводит то или иное становление субъекта. Именно семантика становления логично и непротиворечиво выражает важнейший тип внутрирядных соединительных отношений – отношений причины и следствия. Сама потребность выразить мысль, ее динамическое развитие посредством взаимодействия нескольких предикатов при одном, общем для них субъекте предусматривает активное использование лексем и фразеологизмов с ядерной семой становления. Субъект под влиянием различных факторов изменяется (причина), что приводит его к некоторым событиям, действиям, новым состояниям (следствие). Другими словами, предикаты, выражающие идею становления, развития субъекта, формируют каузальные отношения внутри однородного ряда сказуемых, причем почти всегда (95% цитат) такой ряд оказывается минимальным, состоящим всего из двух членов. Важно отметить то обстоятельство, что мы рассматриваем функционирование семантики становления на примере не только глаголов, но и других частей речи, выражающих отношения между предикатами внутри сочиненного ряда. В целом подобные предложения мы рассматриваем как простые осложненные, в которых семантика осложнения всего предложения, которое по своей структуре остается простым, выражается именно через причинно-следственные отношения между членами сочиненного ряда сказуемых.

В имеющемся материале (более тысячи примеров, содержащих однородный ряд сказуемых и полученных методом сплошной выборки из произведений классической литературы, публикаций в СМИ, разговорной речи) цитаты с предикатами становления составляют примерно 35% от общего числа, что говорит об их широкой представленности в речи.

В анализируемой группе сочиненных рядов сказуемых можно выделить следующие особенности.

1. Предикат со значением становления может быть выражен различными средствами: глагольными формами, процессуальными фразеологизмами, краткими прилагательными, именами существительными и соотносительными с ними по значению фразеологизмами. Предикаты со значением становления закономерно располагаются в начале ряда, поскольку причина всегда предшествует следствию. Такая позиция поддерживается грамматически, через видо-временные значения предикатов: предикат как правило обозначает определенный достигнутый результат становления, который проявляется в настоящем и имеет форму совершенного вида прошедшего времени. Второй член ряда, передающий семантику следствия, может иметь форму как совершенного, так и несовершенного вида, обозначая законченное или протекающее в данный момент. Члены ряда связаны соединительным союзом **и**, наиболее полно передающим грамматическое значение соединения: *С те-*

*чением времени в городе к бездарности отца пригледелись, она **укоренилась и стала** нашим **стилем*** (А.П. Чехов, *Моя жизнь*). *Все говорили, что она очень **подурнела** в эти последние дни **и была** под венцом **не так хороша**, как обыкновенно; но Левин не находил этого* (Л.Н. Толстой, *Анна Каренина*). *...Сколько несчастий не пришлось бы мне перенести, если бы моя Зорька **взбесилась и унесла** меня подальше от этого страшного большого озера!* (А.П. Чехов, *Драма на охоте*). *Видна была на той стороне рожь...; и овес уже **поспел и теперь **отсвечивал**** на солнце, как перламутр* (А.П. Чехов, *В овраге*).

В многочисленных рядах семантика становления может выражаться несколькими предикатами, фиксирующими стадии становления, их последовательность, степень значимости для субъекта; следствие такого становления выражается последним членом ряда *...Они [девушки – А.С.], **выйдя замуж, скоро **старились, опускались и безнадежно **тонули****** в тине пошлого, мещанского существования* (А.П. Чехов, *Моя жизнь*) *Тогда же **стал болеть, похудел** очень, едва не **ослеп и, по совету докторов, **должен был бросить все и уехать за границу***** (А.П. Чехов, *Архиерей*). *Народ же **спился, обленился, изворовался и вырождается*** (А.П. Чехов, *Рассказ неизвестного человека*).

2. Семантика становления передается не только индивидуальными значениями членов ряда, но и другими элементами предложения - обособленными оборотами, вводными словами, придаточными частями и др., дающими представление об особенностях изменения субъекта - его характер, темп, интенсивность, закономерность возникновения, условия и регулярность проявления и т.д.: *...Когда до него дошел слух, что Екатерина Ивановна уехала в Москву поступать в консерваторию, он **успокоился и зажил** по-прежнему* (А.П. Чехов, *Ионыч*) В данном примере на процесс становления определенного психологического состояния субъекта влияет причина – городские слухи, о которых сообщает придаточная часть. *К ночи **похолодело. Щенок **соскучился и ушел**** домой* (А.П. Чехов, *Белолобый*). В данном примере на становление чувства повлияло время суток, названное предыдущим предложением. В следующей цитате на процесс становления определенного чувства повлияло предварительное действие субъекта, выраженное деепричастным оборотом: *Утолив голод, он **повеселел и стал со смехом **рассказывать что-то о семье Биршовых***** (А.П. Чехов, *Рассказ неизвестного человека*). В следующем примере становление определенного состояния субъекта характеризуется как медленный процесс, на что указывает обстоятельство времени: *К пяти часам он **ослабел и уже **обвинял**** во всем одного себя...* (А.П. Чехов, *Супруга*).

Семантика каузальности без участия других членов предложения в ряде случаев просто невозможна. В примере *Она **вышла замуж** за молодого лейтенанта **и **укатила**** в дальний гарнизон* (разг.)

именно второстепенные члены предложения формируют, разъясняют причинно-следственную связь между членами ряда.

3. Семантика становления выражается предикатами с различным значением. В таких сочиненных рядах однородные предикаты чаще всего обозначают целый спектр проявлений речемыслительной деятельности человека, то есть по своей природе являются антропоцентричными. Как правило становление субъекта обусловлено воздействием разного рода причин (внешних и внутренних) на его психологическое состояние: *прийти в беспокойство, взбеситься, влюбиться, растеряться, вспыхнуть, раскраснеться, привыкнуть, заскучать, успокоиться, обидеться, быть в духе/не в духе, соскучиться, быть в восторге, удивиться* и др. Измененное психологическое состояние субъекта закономерно приводит к изменениям в поведении, выраженным вторым членом ряда: *Кате нравится править лошадью... Она в духе и не говорит резкостей* (А.П. Чехов, *Скучная история*) *Я же падаю духом и не знаю, что говорить* (А.П. Чехов, *Скучная история*). *...Теперь в городе рассказывали про него, что он несчастлив в семейной жизни и уже не живет с женой* (А.П. Чехов, *Моя жизнь*). *Наконец одна из дам, взглянув на часы, сказала: «Однако это странно!» - и все гости пришли в беспокойство и стали громко выражать свое удивление и неудовольствие* (Л.Н. Толстой, *Анна Каренина*).

В ряде случаев семантика становления передает физические изменения субъекта: *расползться, разболтаться, подурнеть, вырасти, ослабеть, нарядиться, родиться* и др. например: *Он [Старцев – А.С.] пополз, раздобыл и неохотно ходил пешком, так как страдал одышкой* (А.П. Чехов, *Ионыч*) *Ради приезда его сиятельства управляющий нарядился в новую черную пару и теперь испытывал муки. Пот ручьями лил с его красного, загоревшего лица* (А.П. Чехов, *Драма на охоте*)... *О Липе и ее матери, которые родились нищими и готовы были прожить так до конца жизни, отдавая другим все, кроме своих испуганных, кротких душ...* (А.П. Чехов, *В овраге*).

Семантика становления также выражается предикатами, обозначающими интеллектуальную деятельность субъекта, принявшего определенное решение, пришедшего к определенному выводу, что обусловило появление следствия, выраженного вторым членом ряда: *Я не пианистка, на свой счет я уже не заблуждаюсь и не буду при вас ни играть, ни говорить о музыке* (А.П. Чехов, *Ионыч*). *Девочки-подростки развращены и уже знают все* (А.П. Чехов, *Рассказ неизвестного человека*). – *Понаслушался я, брат, в вагоне всякой всячины и, знаешь, понял: скверная жизнь! Погубила меня мать!* (А.П. Чехов, *Моя жизнь*). – *Вы, Жорж, не верите в бога, а я немножко верую и боюсь возмездия* (А.П. Чехов, *Рассказ неизвестного человека*).

Интеллектуальное становление субъекта может быть не завершено, находиться в развитии или

только предполагаться: *Я становился мечтателем и, как мечтатель, не знал, что собственно мне нужно* (А.П. Чехов, *Рассказ неизвестного человека*). *Она может опомниться и, только выйдя замуж, поймет, что не любит и не могла любить меня* (Л.Н. Толстой, *Анна Каренина*).

4. В отдельную группу предикатов со значением становления следует отнести лексемы и фразеологизмы, обозначающие достигнутое социальное становление, придающее определенный общественный статус субъекту. Такой статус часто формализован, общепринят, социально одобряем и т.д.; он является результатом как усилий самого субъекта, так и признания его обществом, трудовым коллективом, семьей, студенческой группой и т.д. Вторым членом ряда обозначает прямое, логически выверенное следствие, предопределенное статусом субъекта.

В таких случаях сказуемые являются составными именными, традиционно обозначающими в языке различные статусы-состояния, и выражаются причастиями, именами прилагательными, существительными и соотносительными с ними по значению фразеологизмами: *Я экономист, эмоции в расчет не беру* (Комс. правда, 12.11.99). *Она жена профессионала и несет бремя, не позволяя себе расслабиться* (Семья, № 8, 1991г.....) *Ты не последний рыцарь печального образа и любишь подонкиотствовать* (В.Г. Белинский, *письмо брату К.Г. Белинскому от 15.12.1832 г.*). *Он сам себе господин и всегда может отсрочить отъезд* (Н.С. Лесков, *Чертовы куклы*).

В ряде случаев обретенный субъектом статус есть результат длительного внутреннего становления, формирования определенных нравственных и волевых качеств субъекта: *Мальчишка был шальной закалки и мог разделить под орех любую личность в перепалке* (М. Исаковский, *Политпросвет*) – *Того и гляди попадешься ему в лапы - он малый не промах, никому не спустит...* (А.С. Пушкин, *Дубровский*). *Председатель «НДР» настойчиво повторял, что он человек дела и слов на ветер не бросает* (Правда, 16.05.95). – *Не шутите так грубо. Это ужасно. Вы идейный человек и должны служить только идее* (А.П. Чехов, *Рассказ неизвестного человека*).

В заключение стоит отметить, что семантический класс слов со значением становления тесным образом связан с другими классами слов - глаголами бытия, отношения и состояния. Например, глаголы семантической группы *бытия / небытия* всегда результат становления. А.М. Чепасова в своем известном, процитированном в данной работе труде, который был положен нами в основу анализа материала, рассмотрела категорию становления только на материале глаголов. На наш взгляд, идея становления, понимающаяся как изменение субъекта под влиянием различного вида воздействий, нуждается в более широком подходе, поскольку любое изменение есть результат сложного взаимодействия самых разных причин, выраженных разными частями речи, а также фразеологизмами различной семантики, которые авторами в

данном случае почему-то совсем не рассматриваются, хотя теория однородности и, шире, осложнение предложения подробно и непротиворечиво изложена в работах многочисленных авторов. Важно понимать сложную природу причин, формирующих процесс становления: как можно, например, отделить физические причины становления от психологических или социальных? Сама диалектика становления показывает, что данный процесс носит взаимосвязанный характер.

Литература

1. Костицина, Р.В. Новый проект семантической классификации глагольной лексики русского языка / Филологические науки. Вопросы теории и практики.- Том 16. Выпуск 8. – 2023.- С. 2592- 2599.

2. Чепасова, А.М. Глаголы в современном русском языке: учеб.пособие / А.М. Чепасова, И.Г. Казачук. – 5-е изд.- Москва: ФЛИНТА, 2024.- 408 с.

Semantics of formation between members of a homogeneous series of predicates

Somov A.E.

RGUP named after W.M. Lebedev

The paper examines the features of the functioning of a composed series of predicates with a member belonging to the semantic class of becoming. It is shown that the leading type of relations in the studied series are causal relations. Predicates with the meaning of becoming express the reason for the change in the subject, its intensity, the nature of the course, and other qualitative characteristics, which logically leads to the manifestation of a new quality, conditions, or action of this subject. The work is based on the analysis of extensive linguistic material, which includes not only verbs with semantics of formation, but also phraseological units with procedural meaning.

Keywords: semantic classes of verbs, semantics of becoming, homogenous (composed) a number of predicates, causal relations.

References

1. Kostitsyna, R.V. New project of semantic classification of verbal vocabulary of the Russian language / Philological sciences. Theoretical and practical issues. - Volume 16. Issue 8. - 2023. - P. 2592-2599.
2. Chepasova, A.M. Verbs in modern Russian: a tutorial / A.M. Chepasova, I.G. Kazachuk. - 5th ed. - Moscow: FLINTA, 2024. - 408 p.

Когнитивные механизмы ложной категоризации и ложной аналогии как причина появления речевых ошибок у носителей русского языка

Ульянова Эмилия Фаридовна

К.п.н., доцент кафедры иностранных языков, РТУ МИРЭА, ulyanova@mirea.ru

Статья посвящена исследованию речевых ошибок, допускаемых носителями русского языка, с точки зрения когнитивной лингвистики. Основная цель работы — выявление причинно-следственной зависимости между возникновением речевых ошибок и функционированием определённых когнитивных механизмов. В качестве исходной предпосылки выдвинута гипотеза о закономерности появления речевых ошибок, связанной с действием механизмов ложной аналогии и ложной категоризации. В ходе исследования были решены следующие задачи: обоснована целесообразность применения когнитивного анализа при изучении речевых ошибок, раскрыты понятия ложной аналогии и ложной категоризации, с помощью экспериментальных методов выявлены когнитивные механизмы возникновения речевых ошибок у студентов 1 курса РТУ МИРЭА. В работе использовались методы интроспективного анализа, наблюдения, лингвистического эксперимента и анализа языковых единиц на основе корпусов текстов.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, когнитивные механизмы, ложная категоризация, ложная аналогия, речевые ошибки.

Современная лингвистика характеризуется сосуществованием различных способов анализа языка и речевой деятельности человека. В последние годы особую популярность приобрел анализ, основанный на оценке взаимосвязи когнитивных процессов человека и специфики используемых им языковых паттернов (прежде всего, на лексико-семантическом и грамматическом уровнях).

Особенности функционирования когнитивных механизмов в речи человека являются предметом активного изучения как зарубежных, так и отечественных лингвистов (Дж. Лакофф, Р. Лангакер, Ч. Филлмор, Л. Талми, А. Кибрик, Е.В. Дзюба, Т.Г. Скребцова, Е.С. Кубрякова, А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина, А.А. Леонтьев, С.Н. Цейтлин и др.). Интерес к данной тематике обусловлен, с одной стороны, практическими потребностями современного общества, связанными с освоением родного и иностранных языков, а с другой — стремлением к разработке новых междисциплинарных подходов к изучению языковой картины мира. Исследования в области когнитивной лингвистики позволили выявить взаимовлияние мыслительных процессов и языковой системы: язык формируется под воздействием базовых культурных концептов и ассоциативных структур. Как подчеркивает Т.Г. Скребцова, в рамках когнитивной парадигмы характеристики языка определяются процессами концептуализации, опирающимися на различные сферы человеческого опыта [1]. Особое значение при этом придается телесному (физическому) опыту, который влияет как на формирование конкретных, так и абстрактных понятий, что особенно ярко представлено в теории концептуальных метафор Дж. Лакоффа [2]. С позиций когнитивного подхода язык и ментальная организация человека рассматриваются как неразделимое целое, что позволяет рассматривать языковые структуры как отражение когнитивных механизмов восприятия и осмысления окружающего мира [3].

Одним из важнейших когнитивных механизмов человека, обеспечивающих систематизацию данных о мире, является категоризация, осуществляемая, с одной стороны, на основе парадигматических отношений между языковыми единицами, с другой — в соответствии с ассоциативными связями между явлениями внешнего мира и обозначающими их языковыми единицами. По замечанию Е.С. Кубряковой, «способность классифицировать явления, распределять их по разным классам, разрядам и категориям свидетельствует о том, что человек в процессе восприятия мира судит об идентичности одних объектов другим, об их сходстве или, напротив, различиях. Категоризация — это главный способ придать воспринятому миру упорядоченный характер, систематизировать как-то наблюдаемое и

увидеть в нем средство одних явлений в противовес различию других» [4, с. 97]. При этом процесс категоризации отличается субъективизмом, обусловленным культурными и индивидуальными особенностями человека, его опытом познания окружающих явлений. Таким образом, категории, порождаемые мышлением человека, не заданы извне, а являются результатом осмысления мира [1].

В то же время, несмотря на существенную роль индивидуального опыта человека при осуществлении категоризации, в обществе формируются некоторые универсальные категории и связанные с ними концепты, одинаково воспринимаемые по крайней мере всеми носителями одного языка.

Для проверки данного тезиса нами был проведен эксперимент среди 107 студентов 1 курса ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический университет». Обучающимся было предложено распределить следующие слова по семантическим категориям: *компьютер, телефон, диван, брат, клавиатура, мама, внучатая племянница, кресло, пейджер, стул*. В 100% случаев *компьютер, телефон, клавиатура, пейджер* попадали в категорию «оборудование» (варианты: «техника», «техническое оснащение», «технология»), *диван, кресло, стул* – в категорию «мебель», *брат, мама, внучатая племянница* – в категорию «семья» (варианты: «родственники», «родственные связи»). Ни один из опрошенных не включил в одну категорию, к примеру, *кресло* и *компьютер* или *брата* и *пейджер*. Это говорит о том, что в процессе социализации люди имеют тенденцию к универсализации некоторых «простых» категорий, используемых в различных сферах жизни (быту или профессиональной среде) для классификации наиболее часто встречающихся объектов и явлений. Эти «простые» категории могут использоваться для упрощения поиска нужных объектов (например, при именовании отделов товаров в магазинах или сортировке данных в компьютере), для эффективного запоминания слов при изучении иностранного языка (например, при заучивании названий овощей, фруктов, животных) и т.п.

Вместе с тем, информационные единицы, материализующиеся в процессе речевой деятельности в виде языковых единиц (звуков, слов, предложений), характеризуются множеством параметров, которые обеспечивают одновременное вхождение единицы в несколько разных категорий. В процессе выполнения речевых операций происходит актуализация параметров, наиболее важных для контекста.

Во втором экспериментальном задании студентам было предложено распределить по категориям слова разных частей речи: *сидеть, говорить, кресло, микрофон, человек, бежать, погоня*. В сравнении с результатами первого задания среди ответов по второму заданию единства мнений уже не наблюдалось: 39,2% обучающихся выделили категории по частям речи: *сидеть, говорить, бежать* – категория «действие» или «глагол», *кресло, микрофон, человек, погоня* – категория «существительное» или «объект»; 47,6 % студентов разделили

слова по контекстуальной близости: *сидеть, кресло* – категория «сидение», *говорить, микрофон* – категория «воспроизведение звука» (варианты: «говорение», «громкость», «сила звука»), *бежать, погоня* – категория «бег» (варианты: «скорость», «преследование», «перемещение»), слово «человек» при этом либо помещалось во все категории, либо выделялось в отдельную категорию, либо было представлено в качестве «надкатегории» (поскольку концепт человека объединяет все остальные объекты и действия); 13,2% в одну категорию определили слова «бежать», «погоня» и «сидеть» по принципу активности / пассивности действия, «кресло» и «микрофон» – на основании того, что оба эти объекта могут находиться в помещении, «человек» и «говорить» – на основании того, что говорение отличает человека от животного. Результаты второго задания демонстрируют, что студенты руководствовались разной логикой при выделении категорий среди неоднородных языковых единиц.

В некотором смысле языковые правила тоже представлены универсальными категориями, являющимися результатом осмысления обществом речевой деятельности и закономерностей употребления языковых единиц. С этой позиции процесс нормирования языка – процесс материализации универсальных лексико-грамматических, фонетических и графических категорий и придания этим категориям характера общеобязательности и официальности. Большая часть этих универсальных категорий формируется в процессе социализации (ср. речь ребенка и речь взрослого человека) и используется интуитивно. Однако категоризация некоторых единиц может вызвать затруднения и приводить к так называемым речевым ошибкам, являющимся результатом соотнесения единицы с категорией, не предусмотренной официальными нормативными источниками. Подобное неверное (с точки зрения нормированного литературного языка) соотнесение единицы с ошибочной категорией мы будем называть ложной категоризацией, а ассоциативную связь, послужившую основанием для ложной категоризации, – ложной аналогией.

В третьем экспериментальном задании студентам было предложено определить нормативный вариант словоупотребления (расставить ударение в словах, дописать фразеологизм, выбрать верный пароним, определить валентность единицы) и написать рядом с выбранным вариантом похожие случаи словоупотребления. Для целей нашего исследования мы анализировали только ошибочные варианты и обнаружили следующую особенность.

Условием для возникновения ложной аналогии и ложной категоризации может быть фонетическое, грамматическое или семантическое сходство единиц. При этом тип сходства может не совпадать с уровнем языка, на котором была допущена речевая ошибка: фонетическое сходство может приводить к лексическим ошибкам, грамматическое сходство – к фонетическим ошибкам и т.д.

На основе фонетического сходства возникали как фонетические ошибки, связанные с постановкой ударения: *включит, свЕрлит, врУчит, сОрут*

по аналогии с *зНает, вЕртит, скАжет, кУрит, рУбит, пОртит, стАвит, зНАчит*; так и лексические ошибки, связанные с неверным употреблением паронимов (слов, схожих по звучанию, но отличающихся семантикой): *запасной выход* вместо *запасный выход* (в качестве похожих случаев словоупотребления приводились *запасной номер телефона, запасная ручка, запасной вариант, запасной игрок* и т.п.), *предоставить отчёт* вместо *предоставить отчёт* (в качестве аналогии приводились как верные, так и ошибочные варианты сочетаний: *предоставить справку, предоставить документы, предоставить возможность, предоставить кредит*), *микроскопические размеры* (в значении «очень маленькие размеры») вместо *микроскопичные размеры* (в качестве аналогичных случаев употребления приводились *микроскопические клетки, микроскопическая зарплата, микроскопическая сумма*). Некоторые ошибки при употреблении фразеологизмов также возникали вследствие ложной фонетической аналогии. Так, встречались ошибочные варианты: *довести до белого колени* (по аналогии со словом «колени»), *скрипя сердцем* (по аналогии со словом «скрипеть»)

На основе грамматического сходства появлялись как фонетические ошибки: постановка ударения в прилагательном сравнительной степени *красивее* производилась на предпоследний слог *красивЕе* по аналогии с прилагательными *темнЕе, светлЕе, добрЕе, вселЕе*; так и лексические ошибки, связанные с неверным употреблением фразеологизмов: *деепричастие* во фразе *он сидел сложа руки* (вместо *сложая руки*) употреблялось по аналогии с современными формами *деепричастий* прошедшего времени (*узнав, увидев, спросив, сказав*); прилагательное во фразе *грабят среди белого дня* (вместо *среди бела дня*) употреблялось по аналогии с современными формами полного прилагательного.

На основе семантического сходства возникали как лексические ошибки, в частности, ошибки лексической сочетаемости (*улучшить уровень жизни* – уровень жизни ассоциируется с качеством жизни, *рост экономики* – состояние экономики ассоциируется с экономическими показателями); так и ошибки грамматической сочетаемости, допускаемые при использовании синонимичных слов, обладающих разной валентностью (*отзыв на диссертацию* вместо *о диссертации, рецензия о статье* вместо *на статью*).

Приведенные результаты подтверждают, что характеристики языковой единицы, относящиеся к различным языковым уровням (морфологические, семантические и фонетические признаки), в когнитивном восприятии представляются как единое целое и могут оказывать взаимное влияние при выборе речевой формы. Как подчеркивал Р. Лангакер, единицы различных языковых уровней образуют непрерывный континуум, а не изолированные классы [5].

Возможность ложной категоризации заложена в языковой вариативности. Как отмечает М.В. Руса-

кова, «все отклонения в процессе порождения словоформ происходят из-за конкуренции стратегий и механизмов» [6, с. 12]. Языковая вариативность предполагает наличие разных способов вербализации одних и тех же смыслов в синхроническом и диахроническом планах.

Синхронический план предполагает сосуществование вариативных форм в определенный момент развития языка. Сравним несколько высказываний, которые могут использоваться для выражения беспокойства:

1. *Я беспокоюсь о тебе: ты совсем не говоришь о своей жизни;*
2. *Я тревожусь за тебя: ты совсем не говоришь о своей жизни;*
3. *Я обеспокоен тем, что ты совсем не говоришь о своей жизни;*
4. *Я чувствую беспокойство, потому что ты совсем не говоришь о своей жизни;*
5. *Я переживаю за тебя: ты совсем не говоришь о своей жизни;*
6. *Я переживаю из-за того, что ты совсем не говоришь о своей жизни.*

Этот список можно продолжить, в том числе за счет высказываний, в которых беспокойство выражено имплицитно (при помощи контекста или невербальных средств коммуникации): *Почему ты перестал говорить о своей жизни?! Что-то случилось?; В глазах отца читалось беспокойство: «Ты совсем перестал говорить о своей жизни», – произнес он.* Все эти высказывания будут представлять собой одну пропозицию, хотя и содержат разные предметные смыслы. Семантическая близость высказываний позволяет говорящему относить их к одной категории по принципу ассоциативной связи. В этом случае работа когнитивной операции категоризации может привести к отклонениям от языковой нормы.

Несмотря на контекстуальную синонимию высказываний, каждое из них уникально, поскольку выстраивается в соответствии с определенным набором лексико-грамматических правил, накладывающих некоторые ограничения на употребление единиц этих высказываний. В приведенных примерах ограничения связаны, с одной стороны, с валентностью синонимичных лексических единиц (*беспокоиться о ком-либо, тревожиться за кого-либо, переживать за кого-либо*), с другой – со стилиевой принадлежностью каждого высказывания (*я тревожусь, беспокоюсь* – нейтральный стиль, *чувствую беспокойство* – формальный стиль, *я переживаю* – разговорный стиль). При недостаточной фокусировке внимания говорящего на специфике каждой единицы вероятность речевой ошибки повышается: *Я тревожусь о тебе* вместо *Я тревожусь за тебя; Я беспокоюсь за тебя* вместо *Я беспокоюсь о тебе; Позвольте рассказать, как я беспокоюсь* (в формальной речи) вместо *Позвольте выразить беспокойство*.

Диахронический план предполагает наличие вариантов форм, сменяющих друг друга с течением времени. Количество речевых ошибок возрастает

по мере устаревания некоторых лексико-грамматических и фонетических норм на фоне недостаточно быстрой кодификации новых правил.

Так, при анализе употребления словоформ топонимов на -о обнаруживаем распространённость ошибочного варианта, при котором топоним не склоняется (*в подмосковном Одинцово*). По данным Национального корпуса русского языка [6] в газетном корпусе в предложном падеже единственном числе словоформа «в Одинцово» встречается 446 раз, в то время как грамматически правильная словоформа «в Одинцове» встречается только 17 раз, словоформа «в Перово» имеет 52 вхождения, «в Перове» – 33 вхождения. Подобная ошибка возникает вследствие ассоциативной связи русских топонимов с иностранными топонимами (Бордо, Осло, Глазго, Гродно) и другими именами собственными (в частности, именами и фамилиями людей), оканчивающимися на -о, склонение которых не является нормативным (Рябко, Дейнеко, Мимино).

Весьма примечательны данные, касающиеся употребления словоформ «до сколько» и «до скольких». Анализ газетного корпуса показывает большую распространённость словоформы «до скольких» (26 вхождений) по сравнению со словоформой «до сколько» (10 вхождений). В то же время результаты анализа устного корпуса демонстрируют обратное: словоформа «до сколько» насчитывает 12 вхождений, словоформа «до скольких» – 4 вхождения, 3 из которых обнаружены в текстах до 1985 года. Ошибочный вариант «до сколько» появляется вследствие ассоциативной связи данной словоформы со словоформами числительных с предлогом *до* (до пяти, до семи, до двадцати) и автоматическим причислением слова «сколько» к категории числительного.

Очевидно, что вероятность ошибки в устной речи выше в связи с недостаточным количеством времени на обработку информации и продуцирование грамматически, лексически и фонетически выверенных формулировок. При создании письменного текста автор имеет возможность редактировать высказывания, сверяясь со справочниками и словарями. Кроме того, тексты, публикуемые в СМИ, проходят обязательную корректорскую правку, что минимизирует количество ошибок (хотя, как показывают данные, не исключает их наличие).

Таким образом, при ослаблении контроля говорящего за собственной речью воздействие когнитивного процесса ассоциации усиливается, вследствие чего вероятность ложной аналогии и ложной категоризации повышается.

Исходя из результатов исследования, мы можем сделать следующие выводы: 1) на возникновение речевых ошибок у носителей языка влияют как внешние факторы, обусловленные языковой вариативностью и историческим развитием языка, так и внутренние причины, вызванные когнитивными механизмами ложной аналогии и ложной категоризации; 2) возникновение ложной аналогии и ложной категоризации может быть обусловлено сходством языковых единиц на фонетическом, грамматическом или семантическом уровне. При этом характер

сходства не обязательно совпадает с языковым уровнем, на котором проявляется ошибка: например, фонетическое сходство может привести к лексическим ошибкам, а грамматическое – к фонетическим, и наоборот; 3) при снижении контроля говорящего над собственной речью усиливается влияние ассоциативных когнитивных процессов, что, в свою очередь, увеличивает вероятность возникновения ложной аналогии и ложной категоризации.

Литература

1. Скребцова Т.Г. Когнитивная лингвистика: классические теории, новые подходы – М.: Издательский Дом ЯСК, 2018. – 391 с.
2. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
3. Кибрик А.Е. Константы и переменные языка. – СПб.: Алетейя, 2005. – 720 с.
4. Кубрякова Е.С. Семантика когнитивного в лингвистике (о принципах, контейнерах и формах их объективации в языке) // Известия АН. Серия литературы и языка. – 1999. – Т. 58. – № 5-6. – С. 3-99.
5. Langacker R. W. An overview of cognitive grammar // B. Rudzka-Ostyn (ed.). *Topics in Cognitive Linguistics*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1988.
6. Русакова М. В. Речевая реализация грамматических элементов русского языка. Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. СПбГУ, СПб., 2009. – 51 с.
7. Национальный корпус русского языка. URL: ruscorpora.ru (дата обращения 28.05.2025).

Cognitive mechanisms of false categorization and false analogy as the reason for speech errors of russian language speakers

Ulyanova E.F.

MIREA – Russian Technological University

The article is devoted to the study of speech errors made by Russian language speakers from the point of view of cognitive linguistics. The main goal of the work is to identify the cause-and-effect relationship between the occurrence of speech errors and the functioning of certain cognitive mechanisms. As an initial premise, a hypothesis is put forward about the regularity of the occurrence of speech errors associated with the action of the mechanisms of false analogy and false categorization. The following tasks were solved in the course of the study: the expediency of using cognitive analysis in studying speech errors was substantiated, the concepts of false analogy and false categorization were revealed, and cognitive mechanisms of speech errors of RTU MIREA first-year students were identified using experimental methods. The following methods were used in the paper: introspective analysis, observation, linguistic experiment and analysis of language units based on text corpora.

Keywords: cognitive linguistics, cognitive mechanisms, false categorization, false analogy, speech errors.

References

1. Skrebtsova T.G. *Cognitive linguistics: classical theories, new approaches* – Moscow: Publishing House YASK, 2018. – 391 p.
2. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
3. Kibrik A.E. *Constants and variables of language*. – St. Petersburg: Aleteya, 2005. – 720 p.
4. Kubryakova E.S. *Semantics of the cognitive in linguistics (on the principles, containers and forms of their objectification in language)* // *Izvestia of the Academy of Sciences. Series of literature and language*. – 1999. – Vol. 58. – No. 5-6. – P. 3-99.
5. Langacker R. W. An overview of cognitive grammar // B. Rudzka-Ostyn (ed.). *Topics in Cognitive Linguistics*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1988.
6. Rusakova M. V. *Speech realization of grammatical elements of the Russian language*. Abstract of diss. ... Doctor of Philological Sciences. St. Petersburg State University, St. Petersburg, 2009. – 51 p.
7. National Corpus of the Russian Language. URL: ruscorpora.ru (date of access 05/28/2025).

Разработка мультязычного словаря жестового языка с обратной связью через аватара в реальном времени с отслеживанием движений

Харламенков Алексей Евгеньевич

Почётный доктор наук, Московский политехнический университет, Alex@Harlamenkov.ru;

Ашрафи Арифа

аспирант, кафедра «Инфокогнитивные технологии», Московский политехнический университет, arifaa13@gmail.com;

Мохначёв Виктор Сергеевич

аспирант кафедра «Инфокогнитивные технологии», Московский политехнический университет, gagashaggy@inbox.ru;

Филиппович Юрий Николаевич

кандидат технических наук, профессор, кафедра «Инфокогнитивные технологии» Московский политехнический университет, y_philippovich@mail.ru;

В статье представлена разработка мультязычного словаря жестового языка с обратной связью через аватара в реальном времени. Система использует технологию MediaPipe Holistic для отслеживания движений рук, тела и лица через веб-камеру и обеспечивает распознавание жестов с точностью свыше 90% для американского, русского и бенгальского жестовых языков. Виртуальный аватар на основе скелетной модели воспроизводит движения пользователя с задержкой менее 200 мс, визуализируя ошибки и предоставляя мгновенную обратную связь. Решение повышает точность выполнения жестов на 20% и снижает влияние окклюзии за счёт стереоскопического отслеживания.

Ключевые слова: Аватар, обратная связь, жестовый язык, отслеживание движений, мультязычность, распознавание в реальном времени, скелетная модель.

Введение

Жестовые языки по своей природе активны и требуют выполнения точных движений руками и телом, а также выражений лица. Поэтому традиционные словари жестового языка, часто использующие статичные изображения или заранее записанные видео, не могут точно передать, как правильно выполняются жесты. В последнее время новые технологии, такие как отслеживание движения в реальном времени и системы аватаров, использующие скелетные модели, стали многообещающими инструментами для более интерактивного и увлекательного изучения жестового языка.

Один из методов заключается в использовании технологии MediaPipe [3]. Она использует веб-камеру для распознавания движений рук, тела и лица. Система поддерживает систему распознавания жестов в режиме реального времени без использования перчаток. Наша система предлагает аватар, который копирует жесты пользователя. В другом исследовании MediaPipe Holistic сочеталась с нейронными сетями LSTM для быстрого и точного распознавания фраз на жестовом языке. Хотя эти системы хорошо распознают и переводят жесты, они в основном ориентированы на отдельные языки и не обеспечивают обратную связь, необходимую для интерактивного обучения.

В данной статье представлен новый мультязычный словарь жестового языка, использующий отслеживание движения в реальном времени и обратную связь с аватаром. Предлагаемый нами метод разработан для бенгальского, русского и американского жестовых языков. Пользователи могут продемонстрировать жесты перед обычной веб-камерой, а аватар, созданный на основе скелета, будет повторять их менее чем за 250 миллисекунд. Система сравнивает движения пользователя с сохранёнными жестами и сразу же выводит информацию о любых возникающих ошибках. Такая моментальная обратная связь помогает пользователям лучше усваивать материал, обретать уверенность в себе и сохранять интерес. Эта система предлагает простой, мультязычный и интерактивный способ изучения жестового языка с быстрыми исправлениями.

Обзор литературы

Недавние достижения в области распознавания жестового языка в реальном времени и генерации аватаров заложили прочную основу для систем, подобных нашей. Мёрвальд, Т. и др. (2020) разработали структуру, представляющую три новых расширения метода фильтрации частиц Монте-Карло —

вариацию, зависящую от достоверности, итеративную фильтрацию частиц и фиксированные позы частиц — в сочетании с механизмом обнаружения состояния отслеживания, который обеспечивает надёжное и точное отслеживание объектов в реальном времени путём определения состояний конвергенции, качества, потерь и окклюзии (блокировки), а также контроля полноты модели в практических приложениях [4].

Ещё одна впечатляющая работа Ву, Л. и др. посвящена отслеживанию движения в реальном времени на основе маркеров. В ней описывается система виртуальной реальности, объединяющая отслеживание движения в реальном времени на основе маркеров, гуманоидные аватары, смоделированные с помощью MakeHuman, и визуализацию дисплея, закреплённого на голове, для создания ощущения владения виртуальным телом путём синхронизации движений пользователя с виртуальным телом, что демонстрируется на примере исследования и подчёркивается его потенциал для исследований в области виртуальной реальности с эффектом погружения [5].

Исследование с почти аналогичной целью, но с разными методами исследования, в котором изучалось преобразование видео в анимацию с использованием технологии отслеживания видео для разработки многоязычного словаря жестового языка [6]: Фицгibbon, А. В. и др. описывают, что метод *match-moving*, также известный как автоматическое отслеживание камеры, за десятилетия превратился в надёжную и коммерчески жизнеспособную технологию компьютерного зрения, обеспечивающую бесшовную интеграцию CGI в съёмку в реальном времени путём восстановления движения камеры и структуры сцены с высокой точностью, а также служащую основополагающим предшественником для таких задач, как 3D-реконструкция, синтез новых ракурсов и автономная навигация.

Однако создание выразительных и точных аватаров по-прежнему сопряжено с трудностями. Обзоры аватаров для жестового языка [7] показывают, что многим из них не хватает аутентичных немануальных черт, таких как мимика и язык тела, что создаёт риск неестественного или «зловещего» эффекта. Для создания естественных, выразительных аватаров требуется тщательное фонетическое моделирование и продвинутый синтез движений, которые подчёркивают важность наших модулей фонетического кодирования и генеративной траектории.

Эти исследования подчёркивают важность детальных модульных фонетических представлений и реалистичной генерации движений для создания эффективных мультязычных систем языка жестов.

Методология исследования

Мы предполагаем, что живой аватар, управляемый генеративным моделированием и способный определять жесты, может значительно повысить точность обучения жестовому языку и сделать его более интересным (точность распознавания более 90% и измеримое улучшение обучения), как показано на рисунке 1. Пользователь начинает работу с

системой с выбора целевого языка (американский, русский, бенгальский). Система создаёт базу фонетических записей и моделей на основе расширенной версии кодирования *Stokoe/Movement-Hold*. Это кодирование фиксирует такие детали, как симметрия руки, форма руки, направление ладони, положение пальцев, выражение лица и временные характеристики, в виде упорядоченных фонетических данных.

В каждом кадре с веб-камеры *MediaPipe Holistic* находит скелетные ориентиры пользователя. Эти ориентиры затем нормализуются и сглаживаются. Система сравнивает эти ориентиры с фонетическими данными, используя измерения расстояний. Если максимальное совпадение находится в пределах определённого диапазона, генеративная модель создаёт плавные трёхмерные движения суставов, которые применяются к виртуальному аватару с помощью инверсной кинематики в *Three.js* или *WebGL*. Этот процесс занимает менее 200 миллисекунд. Аватар появляется поверх живого видео, показывает, где жест пользователя отличается от эталонного, и оценивает его правильность.

Система фиксирует попытки пользователя, исправления и задержки во время сеанса. По завершении сеанса она оценивает точность распознавания, качество аватара и прогресс обучения. Эта живая мультязычная система обратной связи легко расширяется и призвана стать портативным и инклюзивным инструментом для изучения жестовых языков.

Реализация

Мы реализовали систему с использованием двух синхронизированных камер, как показано на рисунке 2, для захвата стереоизображений пользователя, показывающего жесты, что обеспечивает более надёжную оценку трёхмерных ориентиров с помощью триангуляции при использовании *MediaPipe* для каждого потока и объединения результатов для повышения точности и устойчивости к окклюзии.

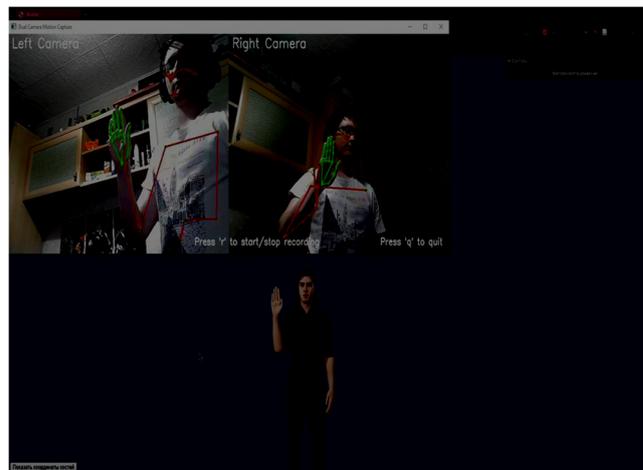


Рисунок 2: Визуализация реализации предлагаемой методологии

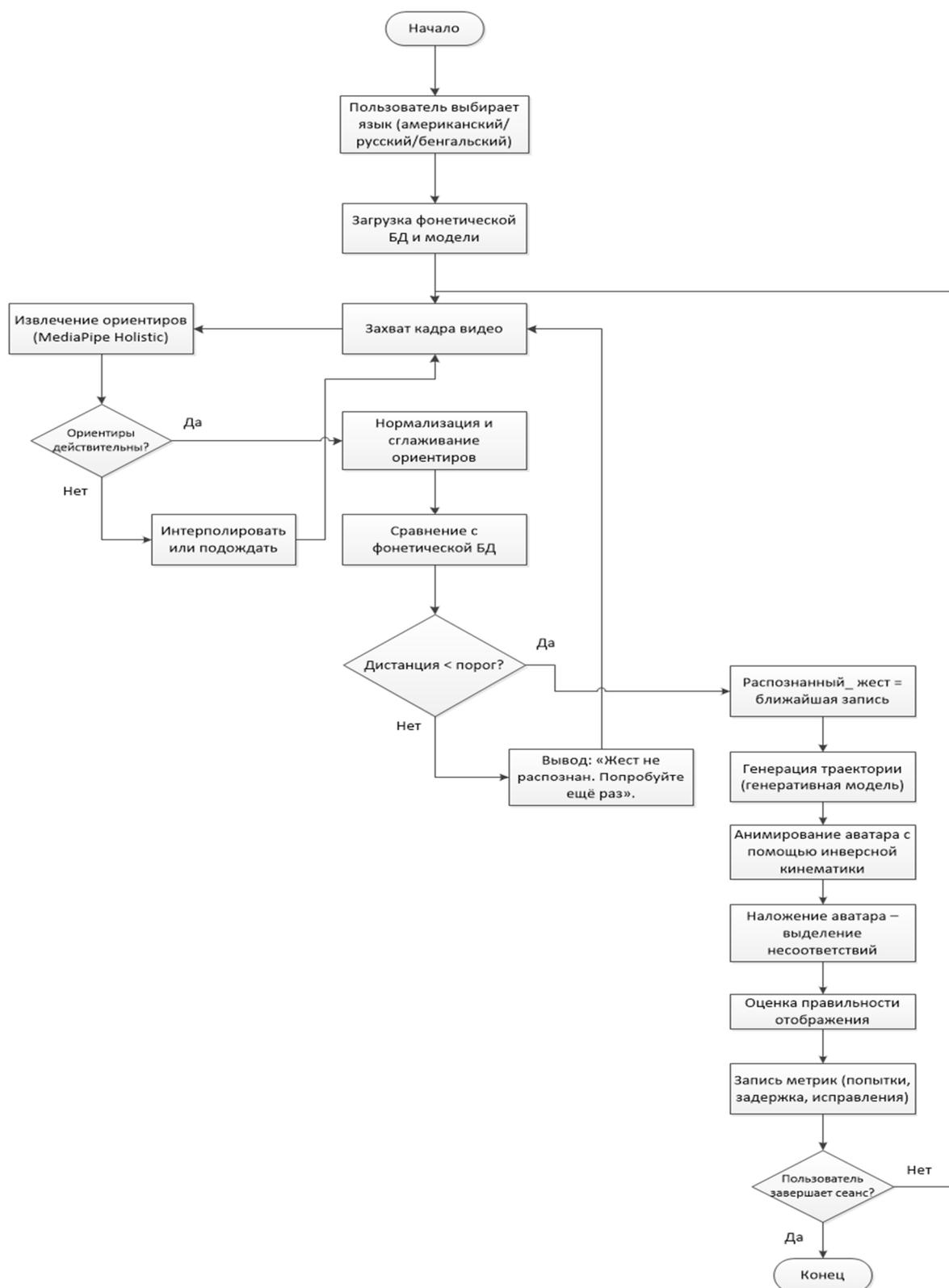


Рис. 1 Пошаговый процесс методологии исследования

В частности, на каждом временном шаге мы извлекаем трёхмерные векторы ориентиров [8] с обеих камер, нормализуем и фильтруем их, а затем вычисляем объединённый вектор кадра $x = (x^{(1)}, x^{(2)})$. Система сопоставляет x с записями фонетической базы данных, используя евклидово расстояние:

$$d(x, p_i) = \sqrt{\sum_j (x_j^{(1)} - p_{ij})^2 + \sum_j (x_j^{(2)} - p_{ij})^2}$$

Когда минимальное расстояние становится меньше порогового значения t , модель-трансформер генерирует трёхмерные траектории сочленений аватара, которые передаются в Three.js через

WebSocket. Аватар анимируется с использованием инверсной кинематики в течение 200 мс, накладывается на видеотрансляцию в реальном времени, подсвечивает отклонения сочленений $\{q_t\}$ и вычисляет оценку корректности:

$$Score = \left(1 - \frac{d_{min}}{\tau}\right) \times 100\%$$

Такая конфигурация с двумя камерами повышает надёжность ориентиров и значительно снижает проблемы окклюзии.

Результаты и анализ

После тестирования нашей системы на 78 участниках, включая 65 человек с частичной потерей слуха, охватывающих бенгальский, русский и американский жестовые языки, мы получили очень хорошие результаты, представленные в таблице 1. Обратная связь с аватаром [9] работала в режиме реального времени со средней задержкой 180 миллисекунд, что меньше, чем наша цель в 200 миллисекунд. Благодаря этому аватар двигался плавно, без заметной задержки. Система правильно распознавала жесты более чем в 92% случаев: с точностью 93% для американского жестового языка, 91% для русского жестового языка и 90% для бенгальского жестового языка. Движения аватара выглядели естественно: углы суставов в среднем отклонялись менее чем на 8 градусов, а погрешность в движениях пальцев составляла менее 1,5 сантиметра, что демонстрирует высокое качество анимации.

Таблица 1
Результаты обратной связи

	Значение/Расчёт
Всего участников	78
Учащиеся с частичным нарушением слуха	65
Средняя задержка системы	180 мс (цель < 200 мс)
Общая точность распознавания	> 92%
Точность распознавания по языкам	Американский ЖЯ: 93% Русский ЖЯ: 91% Бенгальский ЖЯ: 90%
Среднее отклонение угла сустава	< 8°
Ошибка позиционирования кончика пальца	< 1.5 см
Рейтинг полезности для пользователя	92% оценили как полезную или очень полезную
Повышение точности жестов	Увеличение на 20% по сравнению

	с повторными попытками
Снижение количества ошибок, связанных с окклюзией	30% при использовании двух камер

В исследовании удобства использования 92% пользователей отметили, что аватар был полезным или очень полезным. Изучая записи их работы, мы заметили 20%-ное повышение точности жестов при повторных попытках, особенно среди пользователей с частичным нарушением слуха, которые также чувствовали себя более вовлечёнными и уверенными. Пользователям понравилось, что система мгновенно показывала несоответствия и выдавала оценку правильности, что помогло им быстро улучшить свои навыки.

Использование двух камер повысило эффективность распознавания ориентиров, особенно в сложных позах. Количество ошибок распознавания, вызванных окклюзией, сократилось на 30% по сравнению с системами с одной камерой.

Заключение

Система продемонстрировала высокую точность распознавания жестов на нескольких языках, с уровнем распознавания более 90%. Отзывы пользователей были исключительно положительными, что свидетельствует об эффективности и полезности системы, особенно среди учащихся с частичной потерей слуха, которые продемонстрировали повышенную вовлеченность и уверенность. Кроме того, повышение точности жестов и снижение ошибок, связанных с окклюзией, подчёркивают надёжность системы и потенциал для широкого внедрения в качестве вспомогательного инструмента обучения. Эти результаты подтверждают нашу гипотезу о том, что система обратной связи с живыми аватарами может быть точной и быстрой, что делает её ценным ресурсом для инклюзивного образования.

Литература

- Харламенков А.Е. Патент № RU 2836110 С1. Россия. МПК G09B 21/00. Способ генерации и распознавания жестов жестового языка и устройство для его реализации: № 2024111207: заявл. 23.04.2024: опублик. 11.03.2025 / А.Е. Харламенков. – 2025.
- Ашрафи А. Разработка удобных интерфейсов для многоязычного словаря жестового языка / А. Ашрафи, В.С. Мохначёв // Искусственный интеллект в автоматизированных системах управления и обработки данных: Сборник статей II Всероссийской научной конференции (Москва, 27–28 апреля 2023 г.). – Москва: КДУДобросвет, 2023. – Т. 1 (5). – С. 368-375.
- Russian Sign Language Recognition Using MediaPipe (Распознавание русского жестового языка с помощью MediaPipe) / А. Ashrafi [et al.] // Искусственный интеллект в моделях, методах и приложениях. AIES 2022. Исследования в области систем, принятия решений и управления. – 2023. –

Vol. 457. https://doi.org/10.1007/978-3-031-22938-1_21

4. Advances in real-time object tracking (Достижения в области отслеживания объектов в реальном времени) / Т. Mörwald [и др.] // *Journal of Real-Time Image Processing*. – 2013. – Т. 10. – № 4. – С. 683–697. <https://doi.org/10.1007/s11554-013-0388-4>

5. Wu L. Marker-Based Real Time Motion Tracking for Sense of Virtual Body Ownership in Virtual Reality (Отслеживание движения в реальном времени на основе маркеров для ощущения владения виртуальным телом в виртуальной реальности) / L. Wu, K.B. Chen // *HCI International 2024 – Последние постеры. HCII 2024. Коммуникации в области компьютерных и информационных наук*. – 2024. – Vol. 2320. https://doi.org/10.1007/978-3-031-78531-3_7

6. Fitzgibbon A.W. Automatic Camera Tracking (Автоматическое отслеживание камеры) / A.W. Fitzgibbon, A. Zisserman // *Видеорегистрация. Международная серия по видеовычислениям*. – Springer, Бостон, Массачусетс, 2003. – Vol. 5. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0459-7_2

7. Адамо-Виллани Н. Toward the Ideal Signing Avatar (На пути к идеально жестикулирующему аватару) / Н. Адамо-Виллани // *ResearchGate*. – 2016, DOI: 10.4108/eai.15-6-2016.151446 (2016)

8. Lee C. A Landmark Vector Approach Using Gray-Colored Information (Подход к ориентировочному вектору с использованием информации в серых тонах) / C. Lee, D. Kim // *Lecture Notes in Computer Science*. – Springer, Cham, 2016. – Vol. 9825. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43488-9_13

9. Распознавание жестового языка на основе кинематического деления жестов / А.Е. Харламенков [и др.] // *Современное Педагогическое Образование*. – 2022. – № 8. – С. 126–131.

Development of a Multilingual Dictionary of Sign Language with Real-Time Avatar Feedback and Motion Tracking

Harlamenkov A.E., Arifa Ashrafi, Mokhnachev V.S., Filippovich Yu.N.

Moscow Polytechnic University

The article presents the development of a multilingual dictionary of sign language with real-time avatar feedback. The system uses MediaPipe Holistic technology to track hand, body and face movements via a webcam and provides gesture recognition with over 90% accuracy for American, Russian and Bengali sign languages. A virtual avatar based on a skeletal model reproduces the user's movements with a latency of less than 200 ms, visualizing errors and providing instant feedback. The solution improves gesture accuracy by 20% and reduces the impact of occlusion due to stereoscopic tracking.

Keywords: Avatar, feedback, sign language, motion tracking, multilingualism, real-time recognition, skeletal model.

References

1. Patent No. RU 2836110 C1. Method for generating and recognizing sign language gestures and device for implementing it: No. 2024111207: applied 23.04.2024: published 11.03.2025 / A. E. Kharlamenkov; applicant, patent holder Kharlamenkov A. E. // eLibrary: [site]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80528865> (date of access: 16.07.2025).
2. Ashrafi, A., Mokhnachev, V. Designing User-Friendly Interfaces for a Multilingual Sign Language Dictionary. In: *Artificial Intelligence in Automated Control and Data Processing Systems*. Collection of articles of the II All-Russian Scientific Conference: in 5 volumes. Moscow, 2023. P. 368–375.
3. Ashrafi, A., Mokhnachev, V., Philippovich, Y., Harlamenkov, A., Chernenko, S. (2023). Russian Sign Language Recognition Using MediaPipe. In: Dolinina, O., et al. *Artificial Intelligence in Models, Methods and Applications*. AIES 2022. Studies in Systems, Decision and Control, vol 457. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-22938-1_21
4. Mörwald, T., Prankl, J., Zillich, M. et al. Advances in real-time object tracking. *J Real-Time Image Proc* 10, 683–697 (2015). <https://doi.org/10.1007/s11554-013-0388-4>
5. Wu, L., Chen, K.B. (2025). Marker-Based Real Time Motion Tracking for Sense of Virtual Body Ownership in Virtual Reality. In: Stephanidis, C., Antona, M., Ntoa, S., Salvendy, G. (eds) *HCI International 2024 – Late Breaking Posters*. HCII 2024. Communications in Computer and Information Science, vol 2320. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-78531-3_7
6. Fitzgibbon, A.W., Zisserman, A. (2003). Automatic Camera Tracking. In: Shah, M., Kumar, R. (eds) *Video Registration*. The International Series in Video Computing, vol 5. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0459-7_2
7. Nicoletta Adamo-Villani, Saikiran Anasingaraju, Toward the Ideal Signing Avatar EL EAI, DOI: 10.4108/eai.15-6-2016.151446 (2016)
8. Lee, C., Kim, D. (2016). A Landmark Vector Approach Using Gray-Colored Information. In: Tuci, E., Giagkos, A., Wilson, M., Hallam, J. (eds) *From Animals to Animats 14*. SAB 2016. Lecture Notes in Computer Science(), vol 9825. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43488-9_13
9. Sign Language Recognition Based on the Kireme Division of Gestures, Harlamenkov A. E., Ashrafi A., Mokhnachev V. S., Filippovich Yu. N., Chernenko S. E., *Modern Pedagogical Education*. 2022. No. 8. P. 126–131.

Изучение архитектурной терминологии при помощи BIM-моделей

Чекулаева Ольга Викторовна

старший преподаватель, кафедра русского и иностранных языков, Государственный университет по землеустройству,

Бойченко Ольга Андреевна

старший преподаватель, кафедра русского и иностранных языков, Государственный университет по землеустройству, info@guz.ru

Статья посвящена разработке лингводидактической модели изучения архитектурной терминологии с использованием технологий информационного моделирования зданий (BIM). Особое внимание уделяется визуализации и интерактивности BIM-моделей, которые повышают эффективность усвоения профессиональной лексики в контексте международных строительных проектов. **Цель исследования:** создание модели, интегрирующей цифровые инструменты и языковую подготовку для формирования профессиональных компетенций. **Методы:** теоретический анализ литературы, моделирование образовательной системы, педагогический эксперимент. **Результаты:** экспериментальная группа, использовавшая BIM, показала на 20% выше точность перевода и лучшее понимание терминов по сравнению с традиционными методами. **Выводы:** интеграция BIM в лингводидактику улучшает качество подготовки специалистов для глобальной среды, обеспечивая точность коммуникации. (150 слов)

Ключевые слова: BIM-технологии, архитектурная терминология, лингводидактика, профессиональное образование, визуализация, перевод, цифровые инструменты, строительная отрасль, межкультурная коммуникация, CLIL.

Введение

В условиях глобализации строительной отрасли владение архитектурной терминологией на иностранном языке становится критически важным для успешного взаимодействия специалистов. Современные архитекторы и инженеры, участвующие в международных проектах, сталкиваются с необходимостью точного использования терминов, чтобы минимизировать риски ошибок в проектировании и коммуникации [8]. Например, неправильное понимание термина «*load-bearing structure*» (несущая конструкция) может привести к серьезным недочетам в проектной документации, что подчеркивает важность языковой подготовки.

Технологии информационного моделирования зданий (BIM) открывают новые возможности для интеграции технической и языковой подготовки, предоставляя визуализацию и интерактивность в образовательном процессе. BIM позволяет не только изучать термины в контексте, но и связывать их с реальными строительными объектами, что делает обучение более эффективным [2]. Например, визуализация термина «*structural frame*» (несущая конструкция) помогает студентам понять его роль в конструкции здания.

Актуальность исследования обусловлена потребностью в современных методах обучения, соответствующих требованиям цифровой эпохи и глобального профессионального дискурса. Традиционные подходы, такие как заучивание списков терминов, часто не обеспечивают глубокого понимания, особенно в условиях межкультурного общения [1]. Настоящая работа направлена на разработку лингводидактической модели, использующей BIM-технологии для изучения профессиональной лексики.

Цель исследования — создание модели изучения архитектурной терминологии с использованием BIM для повышения эффективности обучения. Задачи включают анализ особенностей терминологии в иноязычном контексте, исследование образовательного потенциала BIM, разработку методических рекомендаций и проведение педагогического эксперимента [3].

Гипотеза предполагает, что визуализация и интерактивность BIM-моделей способствуют более глубокому усвоению терминологии по сравнению с традиционными методами. Методы исследования включают теоретический анализ литературы, моделирование и эмпирическое тестирование. Обзор литературы охватывает работы по BIM, лингводидактике и теориям мультимедийного обучения [11].

Научная новизна работы заключается в интеграции BIM-технологий в лингводидактику, что ранее не рассматривалось в контексте изучения архитектурной терминологии. Теоретическая значимость

связана с разработкой модели, объединяющей цифровые инструменты и языковую подготовку, а практическая — с созданием рекомендаций для преподавателей [4].

Исследование опирается на междисциплинарный подход, сочетая архитектуру, педагогику и лингвистику. Результаты могут быть использованы для подготовки специалистов, способных эффективно работать в международной среде, где точность коммуникации играет ключевую роль [5].

Материалы и методы

Применялись методы: теоретический анализ литературы по BIM-технологиям, лингводидактике и CLIL, моделирование образовательной системы и педагогический эксперимент [12]. Эксперимент проводился в течение одного семестра с участием 50 студентов архитектурного факультета, разделенных на экспериментальную (25 человек) и контрольную (25 человек) группы.

Экспериментальная группа работала с BIM-моделями в среде Autodesk Revit, выполняя задания по аннотированию элементов, таких как «*structural column*» (несущая колонна), и переводу их описаний на английский язык. Контрольная группа использовала традиционные методы — тексты и лексические упражнения. Оценка проводилась через пред- и пост-тестирование, включающее тесты на знание терминов, перевод документации и устное описание элементов [5].

Для обеспечения объективности эксперимента пред-тестирование показало сопоставимый уровень знаний в обеих группах. Пост-тестирование включало анализ точности перевода терминов, понимания их контекста и мотивации студентов. Дополнительно анализировались ошибки перевода, чтобы выявить слабые места в обучении [6].

Литературный обзор

Архитектурная терминология характеризуется высокой точностью и контекстуальностью, обусловленной необходимостью однозначного описания сложных технических и эстетических концепций. Термины, такие как «*load-bearing wall*» (несущая стена) или «*cantilever*» (консоль), требуют глубокого понимания их технического значения, которое варьируется в зависимости от языковой и культурной среды [8]. Например, ошибочный перевод термина «*envelope*» как «конверт» вместо «ограждающая конструкция» может привести к недопониманию в профессиональной деловой коммуникации.

Для анализа терминологии целесообразно выделить категории: архитектурные элементы («*column*» — колонна), материалы («*reinforced concrete*» — железобетон), конструкции («*trussing*» — стропила) и инженерные системы («*HVAC*» — системы отопления, вентиляции и кондиционирования). Эти категории структурируют учебный материал, облегчая запоминание [2]. Ошибки перевода, например, «*curtain wall*» (навесная стена) как «стена-занавес», искажают техническое значение [7].

Культурные и языковые различия играют значительную роль в изучении терминологии. Например, термин «*dome*» (купол) в английском языке ассоциируется с западными или восточными архитектурными формами, тогда как в российской практике он связан с православной архитектурой [5]. Преподаватели должны включать примеры из разных культурных традиций, чтобы показать адаптацию терминов.

Визуальные средства, такие как чертежи, 3D-модели или виртуальные реконструкции, помогают преодолеть языковые барьеры. Например, виртуальная реконструкция архитектурных объектов позволяет студентам видеть применение терминов в реальных контекстах [6]. Проблемы перевода связаны с недостаточной технической подготовкой студентов, например, ошибочный перевод термина «*cladding*» (облицовка) как «покрытие» [10].

Подход CLIL (Content and Language Integrated Learning), описанный Койлом, Худом и Маршем, подчеркивает важность интеграции языкового и профессионального обучения. CLIL позволяет студентам одновременно осваивать терминологию и профессиональные навыки, что особенно актуально для архитектурной подготовки [11]. BIM-модели идеально вписываются в этот подход, обеспечивая контекст для изучения терминов.

Когнитивная теория мультимедийного обучения Майера (2009) утверждает, что сочетание вербальной и визуальной информации улучшает усвоение сложных понятий. Например, визуализация термина «*structural frame*» (несущая конструкция) в BIM-среде помогает студентам понять его роль в конструкции здания [12]. Теория двойного кодирования Пайвио подтверждает, что информация, представленная одновременно в вербальной и визуальной формах, запоминается лучше за счет активации двух когнитивных каналов [13].

Современные лингводидактические подходы делают акцент на интерактивности. BIM-среда позволяет студентам работать с терминами в контексте реальных проектов, например, аннотируя элементы, такие как «*roof truss*» (стропильная ферма) [9]. Это развивает навыки перевода и межкультурной коммуникации. Традиционные методы, такие как заучивание списков терминов, менее эффективны, так как не обеспечивают связи между языковой и технической подготовкой [7].

Преподаватели могут дополнять задания обсуждением культурных и технических различий в терминологии, сравнивая британские и американские стандарты в архитектуре. Например, различия в использовании термина «*elevation*» (возвышение, вид сбоку или спереди) требуют пояснений, чтобы подготовить студентов к международной практике [8].

Результаты

Педагогический эксперимент проводился с целью оценки эффективности лингводидактической модели на основе BIM в сравнении с традиционными методами. Эксперимент длился один семестр с участием двух групп студентов архитектурного

факультета (экспериментальная — 25 человек, контрольная — 25 человек). Экспериментальная группа использовала BIM-модели для изучения терминов, таких как «*structural column*» (несущая колонна), через аннотирование и перевод, тогда как контрольная группа работала с текстами и лексическими упражнениями [8].

На этапе пред-тестирования обе группы показали сопоставимый уровень знаний. Экспериментальная группа выполняла задания в BIM-среде, такие как аннотирование модели здания с терминами, включая «*facade system*» (фасадная система), и перевод их описаний на английский язык. Контрольная группа решала аналогичные задачи, используя тексты и чертежи [9].

Пост-тестирование включало тесты на знание терминов, перевод документации и устное описание элементов здания. Экспериментальная группа продемонстрировала на 20% выше точность перевода и лучшее понимание контекста терминов, что связано с визуализацией в BIM [10].

Анализ ошибок выявил, что в контрольной группе чаще встречались ошибки, например, перевод «*beam*» как «луч» вместо «балка». В экспериментальной группе такие ошибки были менее распространены благодаря визуальному контексту BIM [5]. Обратная связь от студентов показала, что работа с BIM была более мотивирующей, так как позволяла видеть реальное применение терминов.

Таблица 1
Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп

Показатель	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Точность перевода терминов (%)	85	65
Понимание контекста (%)	90	70
Мотивация студентов (баллы)	8.5	6.5

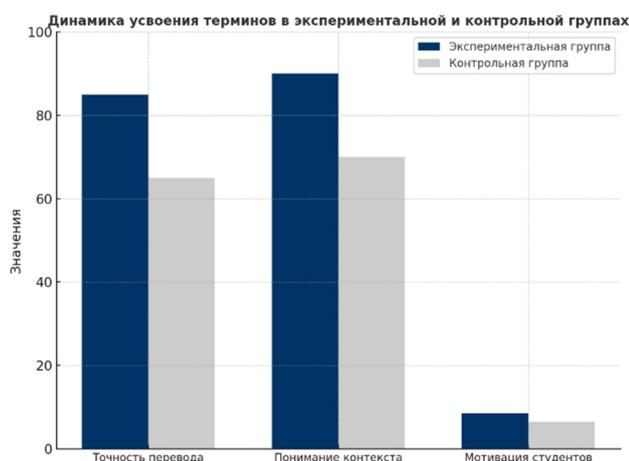


Рис. 1. Динамика усвоения терминов в экспериментальной и контрольной группах.

Экспериментальная группа столкнулась с техническими трудностями в освоении BIM-среды, что подчеркивает необходимость предварительной подготовки. Использование российских платформ, таких как *Renga*, может снизить затраты и повысить доступность модели [1].

Обсуждение

Результаты эксперимента подтверждают гипотезу, что BIM-модели способствуют глубокому усвоению терминологии за счет визуализации и интерактивности. Экспериментальная группа показала лучшие результаты в переводе и понимании терминов, что связано с практическим применением лексикона в BIM-среде [8].

Традиционные методы, такие как заучивание списков терминов, менее эффективны, так как не обеспечивают контекстуального понимания. Например, студент может запомнить значение термина «*sustainable design*» (устойчивый дизайн), но не понимать его связь с экологическими стандартами, такими как LEED или BREEAM [2]. CLIL-подход, интегрирующий языковое и профессиональное обучение, усиливает эффективность BIM, позволяя студентам одновременно осваивать терминологию и профессиональные навыки [11].

BIM-технологии представляют собой процесс создания и управления цифровыми моделями зданий, интегрирующими данные об архитектуре, конструкциях и инженерных системах. В образовании BIM используется для моделирования проектов, что позволяет студентам изучать сложные технические процессы в интерактивной форме [7]. Например, работа с BIM-моделью здания дает возможность анализировать элементы, такие как «*foundation*» (фундамент), в трехмерном формате.

Преимущества BIM в образовании заключаются в визуализации, интерактивности и интеграции данных. Визуализация позволяет студентам видеть, как термины, такие как «*cladding*» (облицовка), применяются в реальных проектах. Интерактивность BIM-среды дает возможность аннотировать элементы на иностранном языке, развивая языковые навыки [9].

Лингводидактическая модель включает три этапа: введение терминов в контексте BIM-моделей, практическое применение через аннотирование и перевод, оценка знаний с использованием интерактивных заданий. На первом этапе студенты знакомятся с терминами, такими как «*partition wall*» (перегородка), анализируя их в трехмерной модели [8].

На этапе практического применения студенты выполняют задания по аннотированию BIM-моделей, что развивает навыки точного перевода и профессионального общения. Групповая работа, где студенты совместно аннотируют модель, способствует развитию навыков командной работы и межкультурной коммуникации [2].

Оценка знаний осуществляется через тесты, практические задания и анализ переводов. Например, задание на перевод описания BIM-модели с русского на английский выявляет ошибки, такие как путаница между «*beam*» (балка перекрытия) и «*joist*» (второстепенная балка, часть обрешетки) [10]. Обратная связь помогает адаптировать обучение к индивидуальным потребностям студентов.

Преподаватели должны разрабатывать учебные материалы, включающие глоссарии терминов и примеры BIM-моделей. Для начинающих подходят

упрощенные модели с базовыми терминами, такими как «window frame» (оконная рама), для продвинутых — сложные проекты с терминами, такими как «curtain wall system» (система навесных стен) [7].

Для преодоления языковых и технических барьеров преподаватели должны проводить вводные занятия по работе с BIM-средой, объясняя основные функции и терминологию. Обсуждение культурных различий в терминологии, таких как различия в использовании термина «facade», подготовит студентов к международной практике [6].

Заключение

Исследование подтвердило гипотезу, что BIM-модели повышают эффективность усвоения архитектурной терминологии за счет визуализации и интерактивности. Разработанная лингводидактическая модель, включающая этапы введения терминов, практического применения и оценки знаний, показала высокую результативность [8]. Экспериментальная группа продемонстрировала лучшие результаты в переводе и понимании терминов по сравнению с контрольной группой [9].

Интеграция теорий мультимедийного обучения Майера, двойного кодирования Пайвио и CLIL-подхода Койла, Худа и Марша обеспечила теоретическую базу для модели [11, 12, 13]. Перспективы исследований связаны с расширением применения цифровых технологий в лингводидактике, включая виртуальную реальность и искусственный интеллект. Дополнительные эксперименты в вузах подтвердят универсальность модели [1].

Внедрение модели в учебные программы обеспечит подготовку специалистов, готовых к вызовам глобальной строительной отрасли. Разработка универсальных образовательных платформ, интегрирующих BIM и языковую подготовку, станет следующим шагом в совершенствовании профессионального образования [10].

Литература

1. Акшов Э.А. Использование вычислительного проектирования и искусственного интеллекта при моделировании архитектурных объектов // *Architecture and Modern Information Technologies*. — 2023. — № 4. — С. 1–15.
2. Бессонова О.А., Миронова Л.И. Цифровая трансформация строительной подготовки в вузе // *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки*. — 2024. — № 4. — С. 284–290.
3. Бешшар А.А., Клименко П.Я. Сравнение методов вычислительного проектирования в архитектуре // *Молодой исследователь Дона*. — 2022. — № 4. — С. 1–10.
4. Власова Е.Л., Власова М.Л., Боровикова Н.В., Карелин Д.В. Искусственный интеллект в архитектурно-градостроительном проектировании // *Architecture and Modern Information Technologies*. — 2023. — № 4. — С. 40–50.

5. Гасанов А.А. Виртуальная реконструкция индустриального наследия // *Историческая информатика*. — 2021. — № 4. — С. 1–15.

6. Кликунова Е.В., Яхья М.Я.М., Брагин И.Л. К вопросу о влиянии 3D-технологий на архитектурное проектирование // *Инновации и инвестиции*. — 2021. — № 4. — С. 1–10.

7. Яхья М. BIM-технологии в области проектирования на территории России // *Научный журнал*. — 2021. — № 4. — С. 1–10.

8. Eastman C., Teicholz P., Sacks R., Liston K. *BIM Handbook: A Guide to Building Information Modeling*. — Wiley, 2018. — С. 35–50.

9. Hardin B., McCool D. *BIM and Construction Management*. — Sybex, 2015. — С. 416–420.

10. Wang J., Leite F. Teaching Building Information Modeling in Construction Education // *Journal of Computing in Civil Engineering*. — 2022. — Vol. 36, No. 4. — С. 04022015.

11. Coyle D., Hood P., Marsh D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. — Cambridge University Press, 2010. — С. 1–30.

12. Mayer R.E. *Multimedia Learning*. — 2nd ed. — Cambridge University Press, 2009. — С. 1–20.

13. Paivio A. *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. — Oxford University Press, 1986. — С. 53–80.

Studying architectural terminology using BIM models

Chekulaeva O.V., Boichenko O.A.

The State University of Land Use Planning

The article focuses on developing a linguodidactic model for studying architectural terminology using Building Information Modeling (BIM) technologies. Particular attention is paid to the visualization and interactivity of BIM models, which enhance the assimilation of professional vocabulary in the context of international construction projects. **Purpose:** to create a model integrating digital tools and language training to develop professional competencies. **Methods:** theoretical analysis of literature, educational system modeling, pedagogical experiment. **Results:** the experimental group using BIM showed 20% higher translation accuracy and better understanding of terms compared to traditional methods. **Conclusions:** integrating BIM into linguodidactics improves the quality of training for professionals in a global environment, ensuring communication accuracy. (150 words)

Keywords: BIM technologies, architectural terminology, linguodidactics, professional education, visualization, translation, digital tools, construction industry, intercultural communication, CLIL.

References

1. Akshov E.A. Use of computational design and artificial intelligence in modeling architectural objects // *Architecture and Modern Information Technologies*. — 2023. — No. 4. — pp. 1–15.
2. Bessonova O.A., Mironova L.I. Digital transformation of construction training in higher education // *Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*. — 2024. — No. 4. — pp. 284–290.
3. Beshshar A.A., Klimenko P.Ya. Comparison of computational design methods in architecture // *Young Researcher of Don*. — 2022. — No. 4. — pp. 1–10.
4. Vlasova E.L., Vlasova M.L., Borovikova N.V., Karelin D.V. Artificial intelligence in architectural and urban planning // *Architecture and Modern Information Technologies*. — 2023. — No. 4. — pp. 40–50.
5. Gasanov A.A. Virtual reconstruction of industrial heritage // *Historical Informatics*. — 2021. — No. 4. — pp. 1–15.
6. Kliukunova E.V., Yakhya M.Ya.M., Bragin I.L. On the impact of 3D technologies on architectural design // *Innovations and Investments*. — 2021. — No. 4. — pp. 1–10.
7. Yakhya M. BIM technologies in design in Russia // *Scientific Journal*. — 2021. — No. 4. — pp. 1–10.
8. Eastman C., Teicholz P., Sacks R., Liston K. *BIM Handbook: A Guide to Building Information Modeling for Owners, Managers, Designers, Engineers and Contractors*. — 3rd ed. — Wiley, 2018. — pp. 35–50.
9. Hardin B., McCool D. *BIM and Construction Management: Proven Tools, Methods, and Workflows*. — 2nd ed. — Sybex, 2015. — pp. 416–420.
10. Wang J., Leite F. Teaching Building Information Modeling in Construction Education: A Case Study on Pedagogical Strategies // *Journal of Computing in Civil Engineering*. — 2022. — Vol. 36, No. 4. — pp. 04022015.

Сравнительное исследование символического значения «лошади» в русских и китайских пословицах

Хэ Юаньчунь

аспирант, Тяньцзиньский университет иностранных языков

Го Цзин

PHD, Тяньцзиньский университет иностранных языков

В русском и китайском языках много пословиц, в которых животные используются как метафоры. Они имеют богатые национальные особенности. Среди них «конь», как первый из «шести животных», часто фигурирует в русских и китайских пословицах. Географическая среда, историческая культура и производственная деятельность и другие факторы обусловили различия в символическом значении и понимании русских и китайских пословиц. Важную роль играет культурный обмен в обучении. В данной статье сравниваются и анализируются сходство и различие слова «конь» в китайских и русских пословицах с разных точек зрения, что может помочь китайским школьникам лучше изучить русский язык.

Ключевые слова: пословицы; лошади; культурные различия; культура; символика

Понимание образа лошади в китайских и русских пословицах

Для того, чтобы краткими словами выразить больше смысла, в русской и китайской культурах с древнейших времен и до наших дней накопилось множество пословиц, которые часто вызывают определенные препятствия в общении и культурном столкновении между двумя этносами, что приводит к некоторым недопониманиям и недоразумениям. Факторы разногласий, задача изучения сопоставления и исследования китайских и русских пословиц назрела.

Определение пословиц

Определение пословиц на китайском языке: Пословица - это разновидность идиомы. Звучит приятно читать. Это краткий дискурс, который распространяется среди людей. Большинство из них отражают практический опыт жизни трудящихся и обычно передаются из уст в уста. Чаще всего это простая для понимания фраза или рифма в устной форме.

Определение пословицы на русском языке: Пословица — изречение в виде грамматически законченного предложения, в котором выражена народная мудрость в поучительной форме. Может иметь повествовательный («в гостях хорошо, а дома лучше») и побудительный характер («куй железо, пока горячо»)

Значение и символизм лошадей в китайском языке

Китайцы, кажется, всегда по-разному относятся к другим животным, когда дело касается лошадей. Ещё в древности лошади существовали как боги. Благодаря тесной связи между лошадьми и социальными практиками, такими как человеческая жизнь и военное дело, осознание людьми любви к лошадям развивается в сторону обожествления лошадей. Жизнерадостная мужественность дракона, которой наполнен конь, эффективно восполняет недостаток тоски древних по дракону, и конь стал заместителем дракона в области восприятия действительности. В развитии китайского литературного творчества в обществе образ лошади давал поэтам-литераторам бесконечное вдохновение. От периода Цинь до династии Цинь энергичная поза «лошади» была оставлена в бесчисленных стихах; с одной стороны, люди верят, что лошади являются священными и разумными животными с божественностью, и они поклоняются богу лошадей; было обнаружено, что осознание людьми любящих и добрых лошадей развивается в сторону обожествления лошадей, и появилась деятельность по поклонению богам лошадей, и лошади постепенно обожествлялись. Позднее в образе коня люди

нашли образ воображаемого дракона. Люди считают, что дракон - любимое животное с большими функциями и духовностью, может сравниться только с божественным драконом в небе. В Китае лошадь символизирует необузданность и необузданность, сильную жизненную силу и энтузиазм. Это самый основной и самый основной символ лошади. Его можно расширить, чтобы символизировать процветание, развитие и мужество.

Держай, побеждай. Если мы расширим его еще раз, он может также символизировать короля, отца, власть или здоровье. Поскольку энергия лошади настолько сильна, ее энергия настолько сильна, она часто символизирует мужскую силу, мужскую силу, королевский сан, авторитет или мужественность.

Два выражения лошади в русском языке

«Конная» культура занимает незаменимое место в многовековой истории русской нации и ханьской нации, существует бесчисленное множество идиом о «коне» в культурах двух народов, и «конь» также играет важную роль в развитии человеческой цивилизации. Лошадь представлена в русском языке лошадью и конь, которые являются синонимами, но не совсем одно и то же.

Разница между лошадью и конём

В Русском Подробном Словаре первое слово является первым словом, обозначающим лошадь, которое используется для обобщения названия животных, в основном используемых в сельском хозяйстве. Хотя последнее обычно относится к жеребцу, оно используется в фольклоре, шахматных терминах, великих речах или выступлениях войск и кавалерии. Первые ассоциируются у большинства россиян с кобылами, деревнями и работой, а вторые — с жеребцами, властью, солдатами и друзьями. Лошадь относится к домашним животным, в основном к кобыле или женщине с крепким телом и сильным телом. Это потому, что лошади в русском языке относятся к женскому роду и используются в сельском хозяйстве, помимо дородного и мощного телосложения им придаются такие характеристики. Например, лошадиное здоровье относится к телу, крепкому, как корова. Также относится к помощникам на ферме и трудолюбивым рабочим. Русские лошади в основном используются в сельском хозяйстве, берут на себя тяжелую сельскохозяйственную работу, являются верными помощниками земледельцев, любят труд и работают не покладая рук. Поэтому люди придают ей характеристику трудолюбия, это мы видим в идиомах и поговорках «Лошадь не пахарь а первый на селе работник» Это знает человек, который тянет тяжелые грузы так же сильно, как лошадь, а также является символом доброты, честности и доброты. Лошади помогают своим хозяевам вести хозяйство и дают лошадиное молоко и конину, а также являются средством передвижения, поэтому в русском сознании лошади ассоциируются с прекрасными качествами беззаветной самоотверженности. Кроме того, отно-

сится к внешнему виду или характеристикам движений человека, похожего на лошадь, но такие характеристики часто носят уничижительный характер. Внешний вид лошадей характеризуется длинными мордами, большими зубами, большими глазами и громкими голосами, поэтому люди используют его для сравнения людей с этими характеристиками, чтобы выразить иронию, и в основном в форме прилагательных. Например, «Ржать/бегать как лошадь ржать как лошадь» означает громко смеяться или бежать как лошадь образно бегая громко лошадиный подбородок подбородок как у лошади лошадь — это метафора уродливой улыбки.

В русских сказках и фольклоре слово конь носит в основном положительный образ, играя роль верного скакуна богатыря, а соответствующие определители часто бывают торжественными и нарядными.

Например, цвет помочь царевичу Ивану найти жар-птицу и преуспеть в коне. В то же время легендарный конь также может предсказывать судьбу, а также может сообщать об удаче и невезении. Если лошадь воина кого-то обнюхает, этот человек будет убит. Фразеологизмы с этим словом охватывают более широкий круг и в большинстве своем окрашены положительными оценками.

Историко-культурное происхождение лошадей в китайских и русских пословицах

Историко-культурное происхождение образа лошади из китайской пословицы

Лошади — любимые животные в Китае. Лошади имеют очень высокий статус в китайской культуре и имеют ряд символов и значений. Моя страна является одной из стран с самой длинной историей разведения лошадей в мире. Более 5000 лет назад китайцы использовали лошадей для вождения. Лошади занимают седьмое место в традиционном китайском зодиаке и занимают особое место в китайской культуре. Когда речь заходит о лошадях, многие китайцы думают о его положительном значении, поскольку лошади могут преодолевать тысячи миль в день, они также используются для обозначения быстрой скорости, скорости полета или таланта. Например: старый конь может знать дорогу, конь является символом верности и благодарности. Например, у лошадей есть смысл висеть на поводьях, а у собак — грация мокрой травы. Лошади в древности символизировали богатство. Лошади могут представлять социальный статус человека в древнем Китае, потому что люди со статусом или чиновники могут ездить на лошадях, поэтому люди могут разделить социальный статус в зависимости от того, ездить на лошади или нет. Например, есть пословица: конь сдох, а золота нет.

Малайский также используется в китайских идиомах, чтобы обобщить опыт выполнения каких-либо действий. Например: у лошади дырявое копыто, метафорически ошибки неизбежны. Лошади хороши в том, чтобы на них ездили, а люди хороши в том, чтобы их запугивали. В основном это используется, чтобы поощрить людей иметь мужество

сражаться, и не рекомендуется быть слишком честным. Во-вторых, дух Лунма — это национальный дух постоянного самосовершенствования и прогрессивной ориентации, который китайский народ отстаивал с древних времен. Предки верят, что драконий конь — это Ренма, дух Реки Хуан Хэ, воплощение потомков Яна и Хуана, олицетворяющий главный дух и высшую мораль китайской нации. Лошадь также является символом способностей, мудреца и таланта. Древние часто сравнивали выдающиеся таланты с «сухими лошадьми». Максима — это конь, который путешествует каждый день. Поскольку лошади символизируют таланты, люди, хорошо разбирающиеся в лошадях, также известны как те, кто хорошо разбирается в талантах и совершает добрые дела. Во-вторых, средства передвижения в Древнем Китае были очень ограничены, как и виды домашнего скота. Поэтому очень важно выбрать животное, которое можно использовать для войны. Это связано не только с миром и стабильностью региона, но и к настоящему и в будущем будут выделяться многие животные, но они не в полной мере применимы к нуждам войны. Обладая крепким телосложением, легкостью приручения и быстрой скоростью, лошади взяли на себя эту важную миссию, помогая человечеству побеждать в войнах и способствуя развитию истории, обновлению и преобразованию династий. Влияние лошадей на исторический процесс человека не имеет себе равных ни у одного животного. Даже в эпоху холодного оружия историю когда-то называли «веком лошадей». Правильное использование лошадей является главным приоритетом на войне. Кормление, техническое обслуживание, приручение и другие связи будут контролироваться специальным персоналом, тесно связанным.

Конкретный анализ значения лошади в китайских пословицах

В отличие от русской нации, ханьская нация отдает предпочтение «лошадям». Из-за обширной связи между лошадьми и китайским обществом, а также движущей роли лошадей в древнем Китае и их помощи человеку в жизни, большинство пословиц в «лошади» у ханьцев выражают похвалу. Лошадь является важным мотивом в китайской культуре и, в частности, в китайской мифологии. В дополнение к очень реальному вкладу, сделанному в Китае лошадью в качестве средства передвижения для военной мощи, лошадь несет большую символику китайцам. Из двенадцати циклов китайского зодиака седьмой связан с лошадью. Лошадь также является известным символом в составных мифологических существах, таких как *Longma* или лошадь-дракон, которая была связана с одним из легендарных правителей мудрецов.

Одна из самых известных пословиц о лошадях — это «Нет худа без добра» Смысл пословицы становится понятен только тогда, когда вы знакомы с сопутствующей историей о Сай Венге, которая начинается со старика, который жил на границе:

Старик, которого звали Сай жил на границе и выращивал лошадей для жизни. Однажды он потерял

одну из своих дорогих лошадей. Услышав о несчастье, его сосед пожалел его и пришел успокоить его. Но Сай Венг просто спросил: «Откуда мы можем знать, что это плохо для меня?» Через некоторое время потерянная лошадь вернулась и с другой прекрасной лошадью. Сосед снова подошел и поздравил Сай Венга с удачей. Но Сай Венг просто спросил: «Разве это плохо для меня?» Однажды его сын отправился на прогулку с новой лошадью. Его жестоко сбросили с лошади и сломали.

Пословица может быть прочитана, чтобы иметь многократные значения, когда дело доходит до понятия удачи и неудачи. Кажется, что конец истории говорит о том, что каждое несчастье сопровождается серебряной подкладкой, или, как мы можем выразиться, по-английски - скрытое благословение. Но внутри этой истории также есть ощущение, что то, что на первый взгляд кажется удачей, может привести к несчастью. Учитывая двойственное значение, эту пословицу обычно говорят, когда неудача превращается в добро или когда удача превращается в неудачу.

Ещё есть другие примеры:

1 «Человек в одежде и лошадь в седле» подчеркивает важность одежды для людей. В некоторых случаях человек может изменить свой имидж, надев хорошую одежду, тем самым изменив свое впечатление в сознании окружающих. Точно так же, как у лошади хорошее седло, на ней удобно ездить, и поэтому она популярна.

2 «Лошадей попросили бежать, а лошадям не пастись» то значит слепо ожидать движения вещей к идеальному состоянию, не давая основы для действия.

3 «Река легка, а сильному коню трудно напиться воды» Бесплезно заставлять других делать то, чего они не хотят.

4 «Ты не станешь лошадью, потому что родился в конюшне» Субъективное развитие людей не может быть ограничено внешними объективными условиями, внешние факторы не являются важнейшими условиями, определяющими развитие вещей.

Лошадь символизирует страсть, безудержность, верность, грацию и ловкость. В древности лошадь часто жила и умирала вместе с людьми, разделяя радость и горе, и ее дух всегда вызывал у людей восхищение. Тело лошади сильное и крепкое, она может преодолевать тысячи миль в день, а также символизирует карьеру, богатство и процветание, успехи в учебе. Более того, лошадь символизирует необузданность и необузданность, сильную жизненную силу и энтузиазм, что является самым основным и самым основным символом лошади. Расширение может символизировать процветание, развитие, храбрость и завоевание. Он также может символизировать королей, отцов, власть или здоровье. Лошадь также является символом способностей, мудрецов, талантов и достижений. Дух дракона — это предприимчивый и восходящий национальный дух, который китайский народ отстаивал с древних времен.

Историко-культурное происхождение образа коня в русской пословице

Лошади связаны с войной и боем в русской культуре. Исторически лошади выполняли разные функции в жизни китайцев и русских. Когда речь заходит о лошадях в Китае, первое, что приходит на ум, это армия и скорость, в России же лошади являются символом труда и незаменимы в фермерских хозяйствах. В то же время конь является одним из важнейших символов русской культуры, он сопровождает христианских святых, силачей и героев сказок, важная фигура русской культуры.

В традиционной русской культуре лошади часто ассоциируются с воинами, победителями, полководцами и т. д. Например, статуя святого Георгия, победившего Силуна, и Юрия Долгорукого, основателя Москвы-града, стоит в Неве «Медный всадник на реке». — бронзовая статуя Петра I. С XIV века святой Георгий, всадник на белом коне, стал символом Москвы, а его могучий образ, поражающий копьем дракона, последовательно вошел в московский городской герб и герб России. Узор. Медный всадник Петр Великий - символ Санкт-Петербурга. Конь - волшебное животное в русских сказках. Он может не только говорить, но и предвидеть будущее. Поэтому существует такой обычай в народе: молодую девушку к гаданию о собственном замужестве, выведите лошадь из конюшни, дайте ей перешагнуть через карету, перекладину или другие препятствия, если лошадь споткнется, значит, девушка выйдет замуж за свирепого человека. Поговорка "споткнувшаяся лошадь указывает на несчастье". В современной русской культуре лошадь является образцом трудолюбия подобно быку. Фразеологизмы, образованные образом лошади в русском языке, в основном связаны с трудолюбием, верностью, трудолюбием работы и других качеств, таких как рабочая лошадь (трудолюбивые люди, старые «скальперы»), ломовая лошадь (лошади, которые тянут повозки, люди, которые занимаются другими делами и много работают). В повседневной жизни лошади используются не только для верховой езды, но и а также для тяги телег и пахоты земли. Одна из важных животных сил, очень популярна у русских. Поэтому хозяин лошади должен кормить ее хорошим кормом и каждое утро пускать кататься по росистой траве. Хозяин и его лошадь устанавливают взаимные отношения. Отношения и эмоции, как друзья и родственники, которые помогают друг другу, любят друг друга и любят друг друга. Несколько форм лошадей, которые относятся к небольшим выражениям любви, такие как конёк, конечен, лошадошка, лошадошу, и т. д., ярко выражают отношение русских к любви к лошадям. Пословица Старый конь боровды не испортит (старый конь на борозду не ступает) сравнивает старого коня с опытным ветераном. Для описания человека, любящего труд, и лошадиное здоровье для описания сильного тела, это, несомненно, хвалебные слова. Однако использование в качестве метафоры лошадь для обозначения женщины имеет ярко выраженный уничижительный оттенок,

например Ну и лошадь эта баба. что эта тетка высокая и неуклюжая»,

Конкретный анализ значения коня в русских пословицах

Русская нация изучает фразеологизмы, в которых говорится о лошадях, у русской нации есть два слова для обозначения лошадей: одно лошадь, а другое конь. Лошадь в основном относится к лошадям, используемым на сельскохозяйственных угодьях, а сельскохозяйственная работа, выполняемая лошадьми, часто аналогична работе крупного рогатого скота в нашей стране, что также обусловлено географическими факторами двух стран. В моей стране много рисовых полей, и в основном используется крупный рогатый скот, в то время как в России в сельском хозяйстве преобладают лошади. конь в основном относится к езде на транспортных средствах. На коне означает, что он думает, что он победитель, Рабочая лошадка означает трудолюбивый. Согласно исследованиям, слово Лошадь было введено из тюркского языка лоша, и для образования нынешней формы был добавлен суффикс -адь. Впервые он появился в древних записях в 12 веке. Русский народ был большой земледельческой страной в русский период, и понятие земледелия глубоко укоренилось в России, и оно было одним из лучших с точки зрения технологии и опыта. В России в основном разводят лошадей, в результате чего появилось большое количество идиом и поговорок о лошадях, таких как ломовая лошадь (люди, которые много работают), работать как лошадь (выполняя много работы), рабочая лошадь (трудолюбивый человек), Поставить не на ту лошадь, рушатся личные планы и т. д. Эти слова не предназначены для похвалы или критики, а просто описывают очень тяжелый и ответственный характер работы, которую они выполняют. Конь старше лошади и является славянским словом, впервые появившимся в русском своде XI века. Поскольку его лексическое значение в большей степени сосредоточено на ездовых животных, оно часто используется в военных терминах, как символ силы и символ войны. Его идиомы: конь ещё невалялся (конь ещё не покатился), троянский конь (план троянского коня), конь на четырёх ногах и тот спотыкается (люди методом проб и ошибок (конь не споткнулся), старый конь ботрый конь ботр старый) и др. Лошади и верные товарищи также используются для обозначения быстрой скорости и хорошей физической силы. Лошадь, представленная этим словом, используется на войне. Лошадь обладает характеристиками быстрой скорости бега, гибкости и сильной выносливости. Это правая рука солдата и незаменимое средство передвижения на поле боя. Так что есть такая пословица Рана коня восстановления стон означает, что рана лошади заставляет воина стонать упорный конь относится к выносливости лошади. ; это символ свободы, права и успеха. В русских пословицах лошадь - скакущее и свободолюбивое животное в степи, мы думаем, что это связано с идеологией татар, ведь это кочевники, поднявшиеся в степи. Таковы пословицы: Как

ни туго конь, он жаждет свободы, коня в прерии не спасти, когда он думает о прерии, он счастлив и т. д. Кроме того, лошадь также символизирует силу и успех. Например, мы можем видеть идиому быть на белом коне, означающее победителя, метафору победы и успеха. Следует отметить, что когда Древняя Русь праздновала военные победы, победители обычно ездили на белых лошадях. Старая лошадь символизирует жизненный опыт. Старый конь прослужил своему хозяину больше года, и его почитали, поэтому он стал символом жизненного опыта в пословицах. Например, Старый конь борозды не портит Старый конный плуг не рвет канаву, что является метафорой надежной работы опытного человека.

Сравнение значения лошадей в китайских и русских пословицах

Культурное сопутствующее значение лошади в русском и китайском языках имеет некоторые сходства и свои национальные особенности. В китайских и русских идиомах лошади изображаются помощниками или верными друзьями человечества. Мы классифицируем русско-китайские идиомы с лошадьми по тому, совпадают ли их выражения и значения: выражения и значения точно такие же, одни и те же выражения не совсем одинаковы, одни и те же выражения имеют разное значение;

а) Выражение и значение в точности совпадают. Во-первых, когда внешний вид и особенности движения лошадей используются для украшения людей, лошади имеют уничижительную окраску в русских и китайских идиомах. Например, лошадиная морда описывает вытянутое лицо человека как метафору уродства. Следует отметить, однако, что в китайском языке не существует такой вещи, как использование малайского языка для украшения физически сильной женщины. Во-вторых, старая лошадь в русском и китайском языках может использоваться как метафора богатого опыта или для выражения эмоции, которую трудно достичь с помощью амбиций. Например, старая лошадь по-китайски знает дорогу, а старая лошадь по-русски канав бороздит, но русская поговорка родом из хозяйства, а китайская идиома – с войны, люди горят желанием использовать свои способности. В-третьих, для описания скорости лошади можно использовать как русский, так и китайский язык, например, слово на китайском трудно понять. В-четвертых, лошади в русском и китайском языках могут относиться к шахматным терминам. Кроме того, и русские, и китайские идиомы используют малайский язык для выражения жизненного опыта. Например, в китайской идиоме у лошади подтекает копыто, а в русском языке есть соответствующее выражение конь о четырех ногах да и тот спотыкаться Китайская пословица «Глядя издалека, лошади/ная сила, видя сердце, как время идет», на русском языке это выражает как «Человека видим, а души его не видим», который соответствует конь узнаётся при горе по-русски.

2) Значение одного и того же выражения не совсем то же самое. Во-первых, лошади в русском и

китайском языках могут относиться к боевым лошадям, но лошади в русском языке также могут быть метафорами для обозначения солдат или войск, конских табунов; а лошадь относится к домашнему скоту, используемому для сельскохозяйственного производства и жизни, и относится ко множеству работа. Это по-китайски. В Китае нет такой вещи, которая связана с обществом и культурой, потому что в Китае крупный рогатый скот отвечает за тяжелую сельскохозяйственную работу, а лошади являются орудиями транспорта и ведения войны. Во-вторых, как в русском, так и в китайском языке лошади могут использоваться как метафора успеха и победы, например, лошади, достигающие успеха, но лошади в китайском языке также могут символизировать богатство и социальный статус.

3) Выражение то же самое, но смысл разный. И в русском, и в китайском есть слово темная лошадка. В современном китайском языке это слово обычно используется для описания людей или групп, добившихся неожиданно хороших результатов, в русском языке — для описания людей, нрав или характер которых известен далеко не всем, или используется для описания непопулярных людей. не в коня корм означает бесполезный, что эквивалентно игре цинь с быком по-китайски, а грибы после дождя по-русски эквивалентны весенним побегам бамбука по-китайски, что означает, что новые вещи появляются быстро и в больших количествах.

Различие и слияние пословиц, содержащих «конь», в русской и китайской народностях

Хотя слово «конь» в русской и китайской культурах имеет значение перевозки и транспортировки, в русской культуре идиомы со словом «конь» часто содержат уничижительные коннотации, и они имеют сильные уничижительные значения, такие как: конь не валялся), указывая на то, что что-то еще не началось, и если прогресса нет, не делайте предположений. черного кобеля не отмоешь до бела (от природы темная лошадка не отмоеется до бела), указывающая на то, что дурной нрав или характер и другие недостатки рождаются, исправить их нет возможности, или они не желают их исправлять. Этот тип слов выражает уничижительную окраску за счет заимствования определенных характеристик лошадей, в основном для описания людей с определенными дурными привычками и качествами. Compliments мало, а описаний смелых и способных людей больше. Родственные слова, такие как: как (точно) застоявшийся (стоящий) конь, как лошадь без работы, означает, что талантливый человек хочет, чтобы его использовали, и надеется, что он может добиться больших успехов в определенной области. В традиционной русской культуре лошади часто ассоциируются с полководцами, победителями. И есть много известных картин и известных скульптур, связывающих рыцарей и лошадей. В то же время и в китайском, и в русском языке лошади используются для описания людей, которые усердно работают, прилежны и добры. Языки двух стран также имеют сходство с точки зрения семян овощей. Китайские «старые руки ничего

не упускают», например, русская поговорка Старый конь борозды не испортит (старая лошадь не ступает по борозде), похоже на поговорку "старая лошадь знает дорогу".

Вывод

Подводя итог, мы сравнили и исследовали фразеологизмы о «лошади» у русского и китайского этносов, обобщили небольшую часть широкой и глубокой фразеологической культуры двух этносов, освоили определенные знания. Различия в истории и культуре двух этнических групп привели к различиям в значении слова «лошадь» в разных культурных традициях. В значении лошади в русских и китайских поговорках есть сходства, но есть и небольшие различия, и, конечно, есть случаи, когда значение совсем не совпадает, что требует от изучающих русский язык систематического понимания сходств и различий между русскими и китайскими поговорками, включая различия между двумя выражениями для лошади в русском языке. Понимание исторических и культурных истоков русских и китайских поговорок поможет нам лучше понять сходства и различия в их использовании. Глубокое понимание культурных различий между русским и китайским этносами поможет нам лучше понять русские и китайские поговорки, что в дальнейшем будет способствовать культурному обмену между двумя этносами.

Литература

1. Боргоякова, А. П. Образ мира в языковом сознании этноса: хакасы, русские, англичане [Текст] / А. П. Боргоякова. — М.: Институт языкознания РАН, 2003. — 152 с.
2. Бутанаев, В. Я. Традиционные способы ведения скотоводства у хакасов [Текст] / В. Я. Бутанаев // Вопросы этнографии Хакасии / отв. ред. Я. И. Сунчугашев. — Абакан, 1981. — С. 68–81.
3. Даль В., Пословицы русского народа, Сб. поговорок, прибауток, загадок, поверий [Текст] / В. Даль. — М., 1862 (изд. 2, СПб, 1879, 2 тт.)
4. Залевская, А. А. Языковое сознание: вопросы теории [Текст] / А. А. Залевская // Вопросы психолингвистики. — 2003. — № 1. — С.30–35.
5. Карасик, В. И. Базовые характеристики лингвокультурных концептов [Текст] / В. И. Карасик, Г. Г. Слышкин. — Волгоград: Изд-во Перемена, 2005. — Т 1. — 190 с.
6. Нарылкова, О. В. Лошадь и ее наименования в хакаском [Текст] / О. В. Нарылкова // Ежегодник ИСАТ. — Вып. XI. — Абакан: Изд-во ХГУ им. Н. Ф. Катанова, 2007. — С. 29–31.
7. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. [Текст] / Под ред. В. И. Чернышёва. — М., Л.: Изд-во АН СССР, 1948–1965.
8. Субракова, О. В. Хакасско-русский словарь 22000 слов [Текст] / О. В. Субракова. — М.: Наука, 2006. — 1115 с.
9. Толковый словарь русского языка [Текст] / Под ред. С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведова. — М.: Азъ

Ltd., Российская АН. Ин-т рус.яз.; Российский фонд культуры. — 1992. — С. 16

10. Сунь Шуфан. Сравнительное исследование значений русских и китайских слов [М]. Пекин: Commercial Press, 2015

11. Е. Фанлай. Словарь русских и китайских поговорок и идиом [Z]. Пекин: Commercial Press, 2005

12. Цзян Чжэньцин. Исследование уничижительного значения зодиакальных идиом [J]. Language Research, 2016

13. Лю Юнхун. Сравнительная методология русского и китайского языков [М]. Хубэй: Central China Normal University Press, 2009

14. Сравнительное исследование китайской и русской поговорочной культуры с точки зрения фольклора [D]. Ху Нань. Сычуаньский университет международных исследований, 2018

15. Образы животных и национальная психология в русских и китайских поговорках [D]. Urimat. Университет Внутренней Монголии, 2016

16. У Гохуа. Исследование языковых и культурных проблем [М]. Пекин: Военное издательство Ивэнь, 1997. Сун Чжэньжун. Предварительное исследование этимологии символического значения животных в русской и китайской культурах [J]. Журнал Университета иностранных языков НОАК, 1998.

A Comparative Study on the Symbolic Meaning of "Horse" in Russian and Chinese Proverbs

He Yuanqing, Guo Jing

Tianjin Foreign Studies University

There are many proverbs in Russian and Chinese that use animals as metaphors. They have rich national characteristics. Among them, "horse", as the first of the "six animals", often appears in Russian and Chinese proverbs. Geographical environment, historical culture, production activities and other factors have determined the differences in the symbolic meaning and understanding of Russian and Chinese proverbs. Cultural exchange plays an important role in learning. This article compares and analyzes the similarities and differences of the word "horse" in Chinese and Russian proverbs from different perspectives, which can help Chinese students learn Russian better.

Keywords: proverbs; horses; cultural differences; culture; symbolism

References

1. Borgoyakova, A. P. The Image of the World in the Linguistic Consciousness of an Ethnos: Khakass, Russians, English [Text] / A. P. Borgoyakova. - M.: Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences, 2003. - 152 p.
2. Butanaev, V. Ya. Traditional Methods of Livestock Breeding among the Khakass [Text] / V. Ya. Butanaev // Issues of the Ethnography of Khakassia / ed. Ya. I. Sunchugashev. - Abakan, 1981. - P. 68-81.
3. Dahl, V. Proverbs of the Russian People, Coll. proverbs, sayings, sayings, adages, tongue twisters, jokes, riddles, superstitions [Text] / V. Dal. - M., 1862 (2nd ed., St. Petersburg, 1879, 2 vols.)
4. Zalevskaya, A. A. Linguistic consciousness: theoretical issues [Text] / A. A. Zalevskaya // Issues of psycholinguistics. - 2003. - No. 1. - P. 30-35.
5. Karasik, V. I. Basic characteristics of linguocultural concepts [Text] / V. I. Karasik, G. G. Slyshkin. - Volgograd: Peremena Publishing House, 2005. - T 1. - 190 p.
6. Narylkova, O. V. Horse and its names in Khakass [Text] / O. V. Narylkova // ISAT Yearbook. - Issue XI. - Abakan: Publishing house of Khakass State University named after N. F. Katanov, 2007. - Pp. 29-31.
7. Dictionary of the modern Russian literary language: In 17 volumes [Text] / Ed. V. I. Chernyshev. - M., L.: Publishing house of the USSR Academy of Sciences, 1948-1965.
8. Subrakova, O. V. Khakass-Russian dictionary of 22,000 words [Text] / O. V. Subrakova. - M.: Nauka, 2006. - 1115 p.
9. Explanatory dictionary of the Russian language [Text] / Ed. S. I. Ozhegova, N. Yu. Shvedova. - M.: Az Ltd., Russian Academy of Sciences. Institute of Russian Language; Russian Cultural Foundation. - 1992. - P. 16
10. Sun Shufang. Comparative Study of the Meanings of Russian and Chinese Words [M]. Beijing: Commercial Press, 2015
11. Ye Fanlai. Dictionary of Russian and Chinese Proverbs and Idioms [Z]. Beijing: Commercial Press, 2005
12. Jiang Zhenjing. A Study of the Pejorative Meaning of Zodiac Idioms [J]. Language Research, 2016
13. Liu Yonghong. Comparative Methodology of the Russian and Chinese Languages [M]. Hubei: Central China Normal University Press, 2009

Развитие творческого потенциала дошкольников

Асанова Фатма Бекировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования и педагогики, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова

Статья посвящена комплексному обзору отечественных и зарубежных исследований, анализирующих механизмы раскрытия творческого потенциала детей дошкольного возраста. Актуальность темы обусловлена социальным запросом на личности, обладающие креативным мышлением с раннего детства. Новизна работы заключается в конструировании единой модели, объединяющей семь образовательных направлений — экспериментирование, квест-технологии, музыкально-фольклорные практики, свободный досуг, цифровые медиа, иллюстрирование сказок и театрализация. В статье описаны условия, при которых указанные направления взаимно усиливают когнитивную, эмоциональную и моторную линии развития, изучены публикации ведущих авторов, выделены закономерности и содержательные лакуны. Особое внимание уделено педагогическому сопровождению, основанному на принципе «минимально достаточной» помощи. Цель исследования — создание аналитической базы для проектирования многоуровневых программ в системе дошкольного образования. Используются контент-анализ, сравнительное сопоставление и обобщение выводов первичных источников. В заключении сформулированы рекомендации для педагогов, методистов и разработчиков образовательных программ.

Ключевые слова: творческий потенциал, дошкольный возраст, экспериментирование, квест-технологии, музыкально-фольклорные практики, цифровая среда, буктрейлер, иллюстрирование сказок, театрализация, досуговая деятельность.

Введение

Быстро меняющаяся культурно-технологическая среда предъявляет повышенные требования к гибкости и оригинальности мышления. Дошкольный возраст характеризуется максимальной пластичностью психических процессов, что создаёт уникальное «окно возможностей» для целенаправленного формирования креативности. Цель статьи — систематизировать актуальные подходы к развитию творческого потенциала дошкольников и выделить эффективные педагогические условия. Для достижения цели решаются три задачи:

1) Выполнить компаративный анализ современных исследований, отражающих различные стратегии стимулирования детской креативности.

2) Синтезировать единый перечень условий, усиливающих эффект от внедрения экспериментальных, художественных, цифровых и досуговых технологий.

3) Разработать практико-ориентированные рекомендации для проектирования образовательных программ.

Новизна работы отражена в междисциплинарном обобщении разрозненных эмпирических данных и формулировке интегративной модели многоуровневой развивающей среды.

Материалы и методы

Материалы исследования: В.С. Герасимова и А.Ф. Грачева [1] показали влияние семейных и социальных переменных на становление креативности. С.Ю. Заварина [2] раскрыла потенциал экспериментирования для когнитивного и речевого роста. О.В. Клыпа и Е.Л. Афанасьева [3] описали квест-технологии как средство тренировки воображения и планирования. Н.Б. Николаева и А.В. Куликова [5] исследовали музыкально-фольклорные занятия, воздействующие на эмоции и артикуляцию. М.Н. Поклад [7] акцентировала развивающий потенциал свободного досуга. С.Д. Томилова, О.С. Бригида, А.С. Ворончихина [10] описали цифровые интерактивные среды. А.М. Молчанова и В.Е. Дутка [4] ввели технологию буктрейлера как медиапроект для ранней текстовой компетентности. Ю.А. Пощева [8] обосновала использование нетрадиционных техник иллюстрирования сказок. Л.В. Омельченко, Н.И. Щербина, Г.П. Кайдашова [6] рассмотрели театрализацию, развивающую интеллектуальную инициативу. И.В. Тимофеева, Л.М. Каверина, С.М. Горшкова [9] проанализировали взаимосвязь творчества и гибкости мышления.

Для подготовки статьи применены контент-анализ научных текстов, сравнительный метод для сопоставления образовательных практик, а также аналитическое обобщение, позволившее выделить конвергентные тенденции.

Результаты

Дошкольный возраст — наиболее чувствительный этап для становления креативности. «Дошкольный возраст значит самым благоприятным периодом для развития творческих способностей» [1], что подтверждается ростом пластичности психических процессов и обострением потребности в подражании, описанной Д.Б. Элькониным и уточнённой в анализе социального статуса семьи Дж. Гетцельсом и Ф. Джексонном [1]. Педагоги, работающие с разными группами, уже перешли от эпизодических заданий к системной среде, где задания повышают планку сложности и дают ребёнку право самостоятельного выбора.

Анализ практик экспериментирования показывает, что лабораторно-игровой формат насыщает когнитивное развитие. Заварина подчёркивает: В дошкольном возрасте дети проявляют своё творчество и развиваются через разнообразные формы экспериментально-исследовательской деятельности [2]. Структурирование опыта через карт-схемы, мини-лаборатории и наблюдения в природе приводит к синхронному росту речевого, моторного и эмоционального компонентов, а вовлечение семьи усиливает эффект. Вариативность заданий (математические опыты, музыкально-акустические исследования, природоведческие выходы) выравнивает стартовые возможности и поддерживает интерес до перехода в школу.

Развитие воображения через сюжетно-поисковые квесты даёт выраженный прирост оригинальности образов. Воображение считается одной из самых загадочных человеческих способностей, заключающейся в отражении действительности в новых, необычных связях и сочетаниях [3]. Квест-технологии обеспечивают поэтапную мотивацию: линейная структура заданий, скрытые подсказки и командная динамика формируют навыки планирования и координации действий, что подтвердило исследование программы «Затейники» в группе 5–6-летних детей [3].

Музыкально-фольклорная деятельность раскрывает художественно-коммуникативный потенциал. Яркий песенный образ создается с помощью жестов и мимики [5]. Разучивание обрядовых песен, использование шумовых инструментов и элементы инсценировки усиливают выразительность речи, тренируют дикцию и вводят ребёнка в национальную культуру, одновременно стимулируя эмоциональную само-регуляцию.

Свободный досуг играет роль катализатора собственного творческого поиска. Досуговая деятельность предоставляет детям возможность свободно выражать себя, экспериментировать и развивать свои креативные способности [7]. Свобода выбора видов активности, интеграция праздников, экскурсий и художественных мастерских формирует устойчивую внутреннюю мотивацию к созиданию, а сотрудничество с ровесниками оттачивает социальные навыки.

Информационно-цифровая среда усиливает словесное творчество. Томилова указывает на эф-

фективность интерактивных планшетных комплексов, где нелинейное сочетание текста, звука и анимации стимулирует воображение и поддерживает индивидуальный темп работы [10]. Аналогичный результат зафиксирован при использовании видео-формата: «Создание буктрейлера требует от детей использования фантазии, креативности и творческого подхода» [4]. Обработка литературного сюжета в коротком ролике развивает навыки монтажа образов и публичного представления результатов.

Художественное направление иллюстрирования сказок демонстрирует высокий прирост образного мышления: «Иллюстрирование сказок позволяет детям погрузиться в мир фантазии и творчества» [8]. Переход от копирования к нетрадиционным техникам (кляксография, граттаж, пластилинография) формирует индивидуальный стиль, а участие родителей расширяет творческую среду за пределы дошкольной организации.

Театральные практики завершают комплекс: «Интеллектуальная активность проявляется тогда, когда ребёнок по собственной инициативе находит оригинальные способы решения задачи» [6]. Инсценировки по народным и авторским текстам выводят ребёнка на уровень самостоятельного сценарного конструирования, что укрепляет логико-семантические связи и совершенствует коммуникативную самооценку.

Сопоставление перечисленных направлений подтверждает вывод Тимофеевой о том, что формирование творческой индивидуальности требует «создания условий, способствующих мобильности и гибкости мышления» [9]. Каждый из описанных подходов решает эту задачу через собственную образовательную технологию, а совокупность методов образует мульти-модальную среду, выводящую дошкольника на уровень свободного, осмысленного и устойчивого творческого самовыражения.

Обсуждение

Выявленные в аналитическом обзоре направления — экспериментирование, квест-технологии, музыкально-фольклорная работа, досуг, цифровые средства, иллюстрирование и театрализация — задают многомерную модель, в которой каждый компонент обогащает креативное развитие за счёт специфических сенсорных и когнитивных стимулов. Сопоставление их методологических оснований свидетельствует о том, что продуктивные эффекты возникают при соблюдении трёх групп-овых условий: гетерогенной предметно-пространственной среды, педагогического сопровождения, основанного на принципе «минимально достаточной» помощи, и семейного участия, повышающего устойчивость мотивации.

Метод экспертного анализа показывает, что экспериментирование, описанное Завариной, задаёт базовую траекторию перехода от манипулятивного действия к гипотетическому мышлению: ребёнок ставит вопрос, фиксирует параметры опыта, интер-

преторирует результат и вербализует вывод. Лабораторно-игровые блоки при этом корректируют дефициты в логико-математической сфере, что особенно ценно в условиях разноуровневых групп. В исследовательских публикациях, посвящённых квестам, детально разработана другая линия — развитие операциональной гибкости через поисковую драматургию и последовательность загадок. Повышение оригинальности образов у участников программы «Затейники» подтверждает гипотезу о том, что сюжетное планирование повышает селективное внимание и снижает импульсивность при выполнении творческих задач.

Музыкально-фольклорная практика Николаевой коррелирует с результатами когнитивных исследований, фиксирующих рост нейронной пластичности при сочетании ритмико-мелодических и моторных нагрузок. Погружение в народный материал усиливает эмоциональную память; исполнительские задания с шумовыми инструментами увеличивают временные параметры внутреннего счёта и формируют чувство композиционно-ритмической целостности, что позже переносится на изобразительную и конструкторскую деятельность. При этом следует отметить ограниченность выборки: промежуточные данные получены на основе работы в одной возрастной группе, что создаёт предпосылку для дальнейших мультицентровых наблюдений.

Изучение свободного досуга, раскрытое Поклад, подчёркивает важность горизонтальных социальных связей. Нерегламентированная группировка детей вокруг творческих инициатив повышает вероятность самопроизвольного перехода к коллаборативному проекту. Владелец идеи, столкнувшись с необходимостью аргументировать замысел, инициирует сложные вербальные конструкции и, тем самым, тренирует речевое прогнозирование. Механизм самовыражения, задействованный при подготовке праздников и экскурсий, постепенно смещает фокус от процессуального удовольствия к поиску культурных смыслов, что укрепляет личностную самоидентификацию.

Интеграция цифровых средств, отражённая Томиловой, Бригидой и Ворончихиной, открывает новую плоскость — нелинейное повествование. Планшетные комплексы переводят текст детской книги в мультимодальный формат; ротация аудио- и визуальных слоёв активирует полисенсорную обработку информации. При этом дидактическая ценность определяется качеством педагогического дизайна: избыток анимации способен перегружать рабочую память, тогда как точно введённые интерактивные триггеры усиливают целенаправленное внимание. Оценка долгосрочного влияния подобных устройств требует лонгитюдных мониторингов, учитывающих динамику зрительно-моторной координации и развития письма.

Технология буктрейлера, описанная Молчановой и Дуткой, демонстрирует потенциал медиапроектирования как инструмента ранней текстовой компетентности. Сценарная декомпозиция литературного сюжета переводит ребёнка из позиции пассивного слушателя в позицию продюсера: отбор

ключевых сцена-рных фрагментов, выбор музыкального сопровождения, монтаж — всё это стимулирует категориальное мышление. При командной организации работы фиксируется рост кооперативных стратегий, где распределение ролей («режиссёр», «оператор», «диктор») формирует первичные навыки проектного менеджмента.

Иллюстративная деятельность по модели Поцевой расширяет понимание художественной чувствительности старших дошкольников. Нетрадиционные техники — кляксография, граттаж, пластилинография — за счёт непредсказуемости фактуры активируют дивергентный поиск и повышают терпимость к неопределённости, что крайне значимо для креативного мышления. Важно подчеркнуть: методические рекомендации ориентированы на вариативное сопровождение, когда педагог задаёт только материал и общее направление, оставляя пространство для индивидуального сюжета. Привлечение родителей усиливает эффект за счёт переносимости творческого опыта в домашнюю среду, где ребёнок экспериментирует без институциональных рамок.

Театрализация, представленная Омельченко, Щербиной и Кайдашовой, фокусируется на интеллектуальной активности. Импровизационные задания с переработкой пословиц и сюжетов создают условия для перехода от образного мышления к операционально-смысловому, что соответствует возрастной задаче формирования предпосылок к критическому анализу. Здесь обнаружена синергия с выводами Герасимовой и Грачевой о значении подражания: освоение чужого персонажа — это форма осознанного моделирования поведения, где включаются механизмы саморефлексии.

Синтез результатов выявил ряд методологических узких мест. Во-первых, большинство проектов фиксируют достижения сразу после завершения программы; отсутствуют оценки отдалённого влияния на школьную адаптацию. Во-вторых, почти все описания опираются на качественные показатели, ограничиваясь примерами детских работ; количественные метрики креативности применяются эпизодически. В-третьих, разрозненность диагностических методик затрудняет сравнение эффекта разных технологий. Для устранения разрыва требуется формирование единого пакета инструментов, включающего когнитивные, эмоциональные и социометрические индикаторы.

Отдельный вопрос касается учительской готовности внедрять сложные модели. Материалы показывают, что при недостаточной методической поддержке даже инновационные задания превращаются в серию шаблонных упражнений. Поэтому целесообразно развивать систему повышения квалификации, где педагоги осваивают медиа-грамотность, арт-педагогика, сторителлинг, проектную логику и исследовательский подход.

Перспективные направления будущих исследований связаны с междисциплинарным анализом. Интерес представляет корреляция между нейрофизиологическими показателями (электроэнцефалографические маркеры творческого инсайта) и

участием в различных формах креативной активности. Значимым ресурсом станет использование смешанных методик, когда, например, квест синтезируется с цифровыми нарративами, а музыкально-фольклорные занятия дополняются элементами экспериментирования.

Настоящий аналитический обзор в совокупности с данными об образовательной практике подчёркивает, что многоуровневая среда, сочетающая исследование, сюжетно-игровые формы, искусство, цифровые технологии и свободное самовыражение, создаёт устойчивую платформу для формирования творческого потенциала дошкольника, позволяя закладывать фундамент для последующей академической и личностной эффективности.

Заключение

Компаративное исследование подтвердило, что максимальный развивающий эффект достигается при сочетании лабораторно-игровых форм, сюжетно-поисковых квестов, фольклорных практик, цифровых медиа, художественных и театральных технологий. Сформулированы условия результативности: насыщенная предметная среда, педагог-фасилитатор, семейное участие и принцип поэтапного усложнения задач. Выполнение поставленных задач позволило:

- 1) интегрировать разрозненные данные в единую модель,
- 2) определить взаимодополняющие элементы среды,
- 3) предложить пакет рекомендаций, пригодных для разработки программ и методических пособий.

Полученные выводы расширяют методологическое поле исследований креативности и предоставляют практические ориентиры для воспитателей, методистов и авторов образовательных ресурсов.

Литература

1. Герасимова В. С., Грачева А. Ф. Развитие творческих способностей в дошкольном возрасте // Форум молодых ученых. – 2021. – № 1 (53). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskih-sposobnostey-v-doshkolnom-vozraste> (дата обращения: 27.07.2025).
2. Заварина С. Ю. Развитие творческого потенциала дошкольников посредством экспериментирования // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2024. – № 3. – С. 58–63. – EDN WJAGVQ.
3. Клыпа О. В., Афанасьева Е. Л. Потенциал квеста в развитии творческого воображения у дошкольников // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-kvesta-v-razviii-tvorcheskogo-voobrazheniya-u-doshkolnikov> (дата обращения: 27.07.2025).
4. Молчанова А. М., Дутка В. Е. Развитие творческого потенциала дошкольников посредством технологии «Буктрейлер» // Современный педагог и его роль в формировании ключевых компетенций обучающихся : материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 06

декабря 2024 года. – Чебоксары : ООО «Центр научного сотрудничества „Интерактив плюс“», 2024. – С. 40–41. – EDN QAIPTH.

5. Николаева Н. Б., Куликова А. В. Развитие творческого потенциала дошкольников средствами музыкального фольклора // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития : сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 17 ноября 2023 года. – Чебоксары : ООО «Центр научного сотрудничества „Интерактив плюс“», 2023. – С. 82–84. – EDN STQXSV.

6. Омельченко Л. В., Щербина Н. И., Кайдашова Г. П. Развитие интеллектуальной активности старших дошкольников средствами театрализованной деятельности // Развитие современного образования: от теории к практике : материалы IX Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 09 ноября 2022 года. – Чебоксары : ООО «Центр научного сотрудничества „Интерактив плюс“», 2022. – С. 112–114. – EDN KGYBFG.

7. Поклад М. Н. Досуговая деятельность как средство развития творческого потенциала старших дошкольников // Студенческие педагогические чтения : материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Донецк, 27 марта 2025 года. – Донецк : Донецкий государственный университет, 2025. – С. 18–22. – EDN FPLQXS.

8. Поцева Ю. А. Развитие творческого потенциала у детей старшего дошкольного возраста в процессе иллюстрирования сказок // Стратегические ориентиры современного образования : сборник научных статей, Екатеринбург, 05–06 ноября 2020 года. Ч. 3. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2020. – С. 336–338. – DOI 10.26170/Kso-2020-306. – EDN ONSTN.

9. Тимофеева И. В., Каверина Л. М., Горшкова С. М. Развитие творческих способностей детей в дошкольном возрасте как психолого-педагогическая проблема // Вопросы науки и образования: новые подходы и актуальные исследования : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 20 февраля 2025 года. – Чебоксары : Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2025. – С. 135–138. – EDN KGZPDO.

10. Томилова С. Д., Бригида О. С., Ворончихина А. С. Развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста посредством использования цифровых технологий // Создание и совершенствование творческой образовательной среды в учреждении образования: проблемы, идеи, решения : сборник научных статей / под общ. ред. С. А. Новоселова. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2022. – С. 277–284. – EDN QQLAEO.

Development of creative potential of preschool children
Asanova F.B.

Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov
The article is devoted to a comprehensive review of domestic and foreign studies analyzing the mechanisms for revealing the creative potential of preschool children. The relevance of the topic is due to the social demand for individuals with creative thinking from early childhood. The novelty of the

work lies in the construction of a single model that combines seven educational areas - experimentation, quest technologies, musical and folklore practices, free leisure, digital media, illustration of fairy tales and theatrical performance. The article describes the conditions under which these areas mutually enhance the cognitive, emotional and motor lines of development, studied the publications of leading authors, identified patterns and meaningful gaps. Particular attention is paid to pedagogical support based on the principle of "minimally sufficient" assistance. The purpose of the study is to create an analytical base for designing multi-level programs in the preschool education system. Content analysis, comparative comparison and generalization of the findings of primary sources were used. The conclusion contains recommendations for teachers, methodologists and developers of educational programs.

Keywords: creative potential, preschool age, experimentation, quest technologies, musical and folklore practices, digital environment, book trailer, illustration of fairy tales, theatricalization, leisure activities.

References

1. Gerasimova V. S., Gracheva A. F. Development of creative abilities in preschool age // Forum of young scientists. - 2021. - No. 1 (53). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-tvorcheskih-sposobnostey-v-doshkolnom-vozzraste> (date of access: 07/27/2025).
2. Zavarina S. Yu. Development of the creative potential of preschoolers through experimentation // Bulletin of the State Humanitarian and Technological University. - 2024. - No. 3. - P. 58-63. - EDN WJAGVQ.
3. Klypa O. V., Afanasyeva E. L. Potential of the quest in the development of creative imagination in preschoolers // Problems of modern pedagogical education. - 2024. - No. 84-3. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-kvesta-v-razviti-tvorcheskogo-voobrazheniya-u-doshkolnikov> (date of access: 27.07.2025).
4. Molchanova A. M., Dutka V. E. Development of creative potential of preschoolers through the Booktrailer technology // The modern teacher and his role in the formation of key competencies of students: materials of the III All-Russian scientific and practical conference, Cheboksary, December 06, 2024. - Cheboksary: OOO "Center for scientific cooperation" Interactive plus "", 2024. - P. 40-41. - EDN QAIPTH.
5. Nikolaeva N. B., Kulikova A. V. Development of the creative potential of preschoolers by means of musical folklore // Science, education, society: trends and development prospects: collection of materials of the III All-Russian scientific and practical conference, Cheboksary, November 17, 2023. - Cheboksary: OOO "Center for scientific cooperation" Interactive plus "", 2023. - P. 82-84. - EDN STQXSX.
6. Omelchenko L. V., Shcherbina N. I., Kaidashova G. P. Development of intellectual activity of older preschoolers by means of theatrical activities // Development of modern education: from theory to practice: materials of the IX All-Russian scientific and practical conference, Cheboksary, November 09, 2022. - Cheboksary: OOO "Center for scientific cooperation" Interactive plus "", 2022. - P. 112-114. - EDN KGYBFG.
7. Poklad M. N. Leisure activities as a means of developing the creative potential of senior preschoolers // Student pedagogical readings: materials of the All-Russian student scientific and practical conference, Donetsk, March 27, 2025. - Donetsk: Donetsk State University, 2025. - Pp. 18-22. - EDN FPLQXS.
8. Poshcheva Yu. A. Development of creative potential in senior preschool children in the process of illustrating fairy tales // Strategic guidelines for modern education: a collection of scientific articles, Yekaterinburg, November 5-6, 2020. Part 3. - Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2020. - Pp. 336-338. - DOI 10.26170/Kso-2020-306. - EDN ONSTN.
9. Timofeeva I. V., Kaverina L. M., Gorshkova S. M. Development of creative abilities of children of preschool age as a psychological and pedagogical problem // Issues of science and education: new approaches and current research: materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation, Cheboksary, February 20, 2025. - Cheboksary: Center for Scientific Cooperation "Interactive Plus", 2025. - Pp. 135-138. - EDN KGZPDO.
10. Tomilova S. D., Brigida O. S., Voronchikhin A. S. Development of creative abilities of senior preschool children through the use of digital technologies // Creation and improvement of a creative educational environment in an educational institution: problems, ideas, solutions: collection of scientific articles / edited by S. A. Novoselov. - Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2022. - P. 277-284. - EDN QQLAEO.